



ESTUDIO

¿Cómo lograr la educación de calidad?

LA VOZ DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE REPÚBLICA DOMINICANA

Por: Berenice Pacheco-Salazar, PhD. & Joan Noboa, MA





¿Cómo lograr la educación de calidad?

LA VOZ DE LOS CENTROS EDUCATIVOS
DE REPÚBLICA DOMINICANA

Junio 2024



USAID
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS
UNIDOS DE AMÉRICA



FLACSO
REPÚBLICA
DOMINICANA



ideice
Instituto Dominicano de Evaluación e
Investigación de la Calidad Educativa

Autoría / Investigadores principales:

Berenice Pacheco-Salazar, PhD.

Joan Noboa, MA.

El presente estudio fue preparado para la **Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC)**.

Se agradece el apoyo recibido de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y de INICIA Educación, bajo el proyecto IDEC-FLACSO-INICIA.

Se agradece la colaboración del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) que hizo posible el levantamiento de información del presente estudio.

El documento ha sido producido con la asistencia financiera de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). Las opiniones expresadas en el mismo no reflejan necesariamente la opinión oficial de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional ni las del Gobierno de los Estados Unidos.

Personal de apoyo en el trabajo de campo:

- Ginia Montes de Oca, Encargada Dpto. Investigación, IDEICE.
- Iván Moronta Tremols, Encargado Dpto. Operaciones, IDEICE.
- Ámbar Tomas, Operadora llamadas, IDEICE.
- Karen Samuel, Operadora llamadas, IDEICE.
- Jatnna Saint-Hilaire, Operadora llamadas, IDEICE.
- Jennifer Lafontaine, Operadora llamadas, IDEICE.
- Yenifer Florentino, Operadora llamadas, IDEICE.
- Maitee Fajardo, Operadora llamadas, IDEICE.
- Anaxa Castillo, Operadora llamadas, IDEICE.

ISBN: 978-99934-50-21-4

Cómo citar:

Pacheco-Salazar, B. y Noboa, J. (2024). ¿Cómo lograr la educación de calidad? La voz de los centros educativos de República Dominicana. IDEC y FLACSO-RD.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	9
1.1. Calidad educativa.....	9
1.2. Factores asociados a la calidad educativa	10
2. DISEÑO METODOLÓGICO.....	13
2.1. Objetivo y tipo de estudio	13
2.2. Muestra	14
2.3. Desarrollo primera fase del estudio - cualitativa:.....	15
2.4. Desarrollo segunda fase del estudio - CUANTITATIVA:	18
2.5. Desarrollo tercera fase del estudio - Cualitativa:.....	19
3. PRINCIPALES PROBLEMAS QUE AFECTAN LA CALIDAD EDUCATIVA - RESULTADOS CUANTITATIVOS	20
3.1 Estadísticos descriptivos	25
3.2 Factores que afectan la Calidad educativa.....	28
3.3 Estadísticos inferenciales	44
4. PRINCIPALES SOLUCIONES IDENTIFICADAS – RESULTADOS CUALITATIVOS.....	55
5. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES	63
Referencias:.....	68
ANEXO	72

Índice de tablas

Tabla 1. Relación de factores e indicadores asociados a la calidad de la educación (versión inicial).....	13
Tabla 2. Muestra del estudio	14
Tabla 3. Información cualitativa levantada en la primera fase	15
Tabla 4. Relación de indicadores donde directivos y docentes NO identifican problemas	16
Tabla 5. Relación de factores e indicadores asociados a la calidad de la educación (versión final)	16
Tabla 6. Estadísticos descriptivos y análisis de fiabilidad de cada factor.....	20
Tabla 7. Estadísticos de Bondad del ajuste del modelo	22
Tabla 8. Correlaciones entre los Factores que afectan la Calidad Educativa (N = 7,576)	22
Tabla 9. Baremos generales del Cuestionario sobre Factores que afectan la Calidad Educativa	23
Tabla 10. Baremos generales del Cuestionario sobre Factores que afectan la Calidad Educativa (cont.)	24
Tabla 11. Baremos generales del Cuestionario sobre Factores que afectan la Calidad Educativa (cont.)	24
Tabla 12. Porcentajes de las respuestas para los ítems del factor Gobernanza (N = 7,576).....	29
Tabla 13. Porcentajes de las respuestas para los ítems del factor Liderazgo (N = 7,576).....	30
Tabla 14. Porcentajes de las respuestas para los ítems del factor Desarrollo Profesional Docente(N = 7,576)	31
Tabla 15. Porcentajes de las respuestas para los ítems del factor Condiciones Laborales (N = 7,576)	32
Tabla 16. Porcentajes de las respuestas para los ítems del factor Currículo Educativo: Pertinencia (N = 7,576).....	33
Tabla 17. Porcentajes de las respuestas para los ítems del factor Currículo Educativo: incoherencia (N = 7,576)	34
Tabla 18. Porcentajes de las respuestas para los ítems del factor Cantidad de recursos (N = 7,576).....	35
Tabla 19. Porcentajes de las respuestas para los ítems del factor Clima de Aula (N = 7,576).....	36
Tabla 20. Porcentajes de las respuestas para los ítems del factor Acompañamiento (N = 7,576)	37
Tabla 21. Porcentajes de las respuestas para los ítems del factor Cantidad de estudiantes (N = 7,576).....	38
Tabla 22. Porcentajes de las respuestas para los ítems del factor Convivencia (N = 7,576)	39
Tabla 23. Porcentajes de las respuestas para los ítems del factor Disponibilidad de internet (N = 7,576).....	40
Tabla 24. Porcentajes de las respuestas para los ítems del factor Adecuación y pertinencia del plantel (N = 7,576).....	41
Tabla 25. Porcentajes de las respuestas para los ítems del factor Contaminación (N = 7,576).....	42
Tabla 26. Porcentajes de las respuestas para los ítems del factor Participación familiar (N = 7,576)	43
Tabla 27. Prueba Kruskall Wallis para comparación de rangos de los Factores que afectan la educación según cada rol (N = 7,576).....	44

Tabla 28. Prueba Kruskall Wallis para comparación de rangos de los Factores que afectan la educación según Tandas (N = 7,576)	46
Tabla 29. Prueba Kruskall Wallis para comparación de rangos de los Factores que afectan la educación según el sexo (N = 7,576)	47
Tabla 30. Prueba Kruskall Wallis para comparación de rangos de los Factores que afectan la educación según la zona (N = 7,576)	47
Tabla 31. Prueba Kruskall Wallis para comparación de rangos de los Factores que afectan la educación según el nivel en que labora (N = 7,576)	49
Tabla 32. Prueba Kruskall Wallis para comparación de rangos de los Factores que afectan la educación según el tiempo laborando en el sistema (N = 7,576)	50
Tabla 33. Prueba Kruskall Wallis para comparación de rangos de los Factores que afectan la educación según modalidad educativa (N = 7,576)	52
Tabla 34. Relación de problemas que guiaron la fase tres del estudio	54
Tabla 35. Relación de soluciones planteadas por directivos y docentes.....	65

Índice de Figuras

Figura 1. Diagrama de flujo del Modelo	21
Figura 2. Porcentaje de la muestra por Sexo (N = 7,576).....	25
Figura 3. Porcentaje de la muestra por Rol (N = 7,576).....	25
Figura 4. Porcentaje de la muestra por nivel en el que labora (N = 7,576).....	26
Figura 5. Porcentaje de la muestra por la tanda (N=7,576).....	26
Figura 6. Porcentaje de la muestra por modalidad académica (N = 7,576).....	27
Figura 7. Porcentaje de la muestra por zona (N = 7,576).....	27
Figura 8. Porcentaje de la muestra por tiempo laborando en el sistema educativo público (N = 7,576).....	28
Figura 9. Porcentajes del factor Gobernanza (N=7,576).....	29
Figura 10. Porcentajes del factor Liderazgo (N=7,576).....	30
Figura 11. Porcentajes del factor Desarrollo profesional docente (N = 7,576).....	31
Figura 12. Porcentajes del factor Condiciones Laborales (N = 7,576)	32
Figura 13. Porcentajes del factor Currículo educativo: pertinencia (N = 7,576)	33
Figura 14. Porcentajes del factor Currículo educativo: Incoherencia (N=7,576).....	34
Figura 15. Porcentajes del factor Cantidad de recursos (N = 7,576).....	35
Figura 16. Porcentajes del factor Clima de Aula (N = 7,576)	36
Figura 17. Porcentajes del factor Acompañamiento (N = 7,576)	37
Figura 18. Porcentajes del factor Cantidad de estudiantes (N = 7,576)	38
Figura 19. Porcentajes del factor Convivencia (N = 7,576)	39
Figura 20. Porcentajes del factor Disponibilidad de internet (N = 7,576).....	40
Figura 21. Porcentajes del factor Adecuación y pertinencia del plantel (N = 7,576)	41
Figura 22. Porcentajes del factor Contaminación (N=7,576).....	42
Figura 23. Porcentajes del factor Participación familiar (N = 7,576)	43
Figura 24. Principales 7 factores que afectan la calidad educativa	63

1. Introducción

1.1. Calidad educativa

*Sin esperanza las escuelas
se vuelven lugares imposibles.
(Javier Murillo, 2015)*

Uno de los mayores desafíos de los sistemas educativos actuales es la mejora de sus niveles de calidad y de equidad. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 establece la meta de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Por ello, la calidad de la educación es objetivo central y constante en las reformas y acuerdos educativos. Aunque se ha logrado avanzar en ciertos aspectos, alcanzar aprendizajes significativos y cambios profundos en el sistema educativo continúa siendo un desafío que amerita un compromiso sostenido en el tiempo.

La educación de hoy requiere asumir la responsabilidad de construir una sociedad más justa y democrática, y con la formación de ciudadanos participativos y críticos (Zaiter y Hernández, s.f.). Para lograrlo, si bien no hay recetas universales, es fundamental “poner el foco en los aprendizajes y en fortalecer la profesión docente para que puedan enseñar mejor y ser más efectivos” (Scheker, s.f. p. 36).

La calidad educativa comprende diversos factores que influyen en los procesos de enseñanza - aprendizaje y que propician el desarrollo de la formación integral del estudiantado. Un sistema educativo de calidad no solo busca la excelencia académica, sino que también promueve la equidad, la inclusión, el bienestar emocional y la participación activa de todos los actores involucrados en el proceso educativo.

Para Braslavsky (2006), “una educación de calidad es aquella que permite que todos aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno de su vida y de sus sociedades y en felicidad” (p. 87), por lo que tiene que ser una educación “pertinente, eficaz y eficiente” (p. 88). Por su parte, Murillo (2005), plantea que una escuela eficaz es aquella que “consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias” (p. 30).

Una escuela eficaz es el producto de la conjugación integral de una orientación adecuada, del compromiso de la comunidad educativa en su conjunto, de unos procesos escolares de calidad, del equipamiento y la dotación adecuada y suficiente de insumos educativos y de los entornos socioculturales que favorecen la calidad y la excelencia educativa. (Muñoz, s.f., p. 64)

Las escuelas que han conseguido ser eficaces tienen una forma especial de ser, de pensar y de actuar, una cultura que necesariamente está conformada por un compromiso de los docentes y de la comunidad escolar en su conjunto, un buen clima escolar y de aula que permite que se desarrolle un adecuado trabajo de los docentes y un entorno agradable para el aprendizaje. (Murillo, 2007, p. 281)

Como vemos, *calidad* es un concepto multidimensional que va más allá de los resultados académicos, e incluye la relevancia, la pertinencia y equidad, así como el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales, emocionales y éticas en el estudiantado, con el propósito de contribuir al desarrollo integral de la sociedad.

Por tanto, es necesario abordar la calidad de la educación desde una perspectiva sistémica si se quiere mejorarla de manera efectiva (Garira, 2024). Esto implica, entre otras cosas, reconocer que centros educativos, distritos, regionales y sede central deben trabajar en conjunto para lograr los objetivos educativos propuestos (Meadows, 2008).

1.2. Factores asociados a la calidad educativa

Las investigaciones sobre calidad de la educación han buscado identificar los factores que caracterizan y potencializan un centro educativo eficaz y de calidad.

Algunos estudios realizados han planteado que la calidad y adecuación de las instalaciones no guardan una relación estadísticamente significativa con el desempeño del alumnado (Cotton, 1995; Purkey y Smith, 1990; Reynolds et al., 2014; Sammons et al., 1995; Sammons, 2011; Scheerens y Bosker, 1997). No obstante, para otros modelos explicativos sí se constituye en un factor importante.

Por su parte, el liderazgo directivo, las altas expectativas, el seguimiento y la evaluación, el uso del tiempo, y el foco en los aprendizajes, son factores asociados a la calidad en varios modelos explicativos (Cotton, 1995; Edmonds, 1979; Levine y Lezotte, 1990; Purkey y Smith, 1983; Sammons et al., 1995; Scheerens y Bosker, 1997).

A partir de estudios realizados en los últimos 50 años, Murillo y Krichesk (2015) buscaron identificar factores comunes que hacen que las escuelas se mantengan en mejora constante para la calidad educativa y la justicia social, y determinaron cinco factores: la colaboración y el trabajo en red, relación escuela - comunidad, liderazgo distribuido, foco en la enseñanza y en el aprendizaje, y la responsabilidad y rendición de cuentas.

Para el presente estudio, se realizó una revisión de nueve modelos explicativos sobre factores asociados a la calidad educativa, tal y como se muestra a continuación.

- Para Sammons et al. (1995) y Sammons (2011), los principales factores asociados a la calidad educativa son:

1. Liderazgo profesional
2. Valores y objetivos claros y compartidos
3. Ambiente de aprendizaje
4. Oferta formativa
5. Niveles de exigencia
6. Reconocimientos
7. Seguimiento individualizado
8. Autonomía del alumnado
9. Utilidad de la enseñanza
10. Formación continua
11. Participación de las familias

- Para Gaviria y Barrientos (2001):

1. Las características de las familias de los sujetos en formación
2. La relación docente/maestro por estudiante
3. El gasto público

- Para la OCDE (2002):

1. Resultados de aprendizaje
2. Recursos económicos y humanos
3. Acceso a la educación, participación y promoción
4. Contexto pedagógico y organización escolar

- Para Braslavski (2004):

1. El foco en la pertinencia personal y social
2. La convicción, la estima y la autoestima de los involucrados
3. La fortaleza ética y profesional de los maestros y profesores
4. La capacidad de conducción de los directores e inspectores
5. El trabajo en equipo dentro de la escuela
6. Las alianzas entre las escuelas y los otros agentes educativos
7. El currículo en todos sus niveles
8. La cantidad, calidad y disponibilidad de materiales educativos
9. La pluralidad y calidad de las didácticas
10. Los materiales y los incentivos socioeconómicos y culturales

- Para UNICEF (2005):

1. Disposición al trabajo riguroso y compromiso profesional
2. Altas expectativas sobre sus alumnos
3. Foco en el aprendizaje
4. Trabajo en equipo
5. Nada al azar
6. Estructuración de las clases
7. Variedad de metodologías y recursos
8. Buen manejo de la diversidad
9. Buen manejo de la disciplina
10. Evaluación permanente

- Para Murillo (2008):

1. Sentido de comunidad
2. Liderazgo educativo
3. Clima escolar y de aula
4. Altas expectativas
5. Calidad del currículo/ estrategias de enseñanza
6. Organización del aula
7. Seguimiento y evaluación de los alumnos, de los docentes y del centro educativo
8. Desarrollo profesional de los docentes
9. Implicación de las familias

- Para Muñoz (s.f.):

1. Sentido de comunidad
2. Clima escolar y de aula
3. Dirección escolar
4. Currículo de calidad
5. Atención a la diversidad
6. Utilización de recursos didácticos
7. Comunicación rápida y permanente del resultado de las evaluaciones
8. Días lectivos de clase
9. Optimización del tiempo de clase
10. Desarrollo académico de los profesores
11. Altas expectativas y alta autoestima

- Para el Modelo Iberoamericano de Eficacia Escolar (2007):

1. Factores escolares: características de la escuela, características de los docentes, misión de la escuela, compromiso docente y trabajo en equipo, clima escolar, dirección escolar, expectativas, desarrollo profesional docente, participación e implicación familiar y comunitaria, instalaciones y recursos.
2. Factores del aula: características del aula, características docentes, metodología docente, gestión del tiempo, clima del aula, expectativas docentes hacia sus alumnos, compromiso docente, formación permanente del profesorado, implicación de las familias, instalaciones y recursos.
3. Factores del alumno: características del alumno, hábitos culturales, expectativas hacia el alumno, actitudes, relación y apoyo familiar.
4. Factores del país y sistema educativo: características del sistema educativo.

- Para Murillo y Martínez-Garrido (2016):

1. Sentido de comunidad
2. Currículo educativo
3. Clima escolar
4. Dirección
5. Participación de la comunidad
6. Recursos educativos

Como vemos, existen similitudes y diferencias en torno a los distintos factores asociados a la calidad educativa. En ese sentido, más allá de establecer una “receta” sobre lo que funciona o no cuando se combina, tal como plantea Murillo (2016), se trata más bien de reconocer factores que es preciso contemplar en cualquier discusión sobre la calidad educativa.

2. Diseño Metodológico

2.1. Objetivo y tipo de estudio

El objetivo del presente estudio fue:

Analizar las perspectivas del personal directivo y docente sobre los principales problemas que afectan la calidad educativa en República Dominicana y las soluciones que identifican para lograr centros educativos de calidad.

Se realizó un estudio de enfoque mixto cuali → CUANTI → cuali, a través de un diseño exploratorio secuencial, transversal no experimental. Esto implica que la investigación se desarrolló en tres fases:

- Una primera fase cualitativa, a través de grupos focales, con el propósito de construir una encuesta cuantitativa.
- Una segunda fase cuantitativa, a través de una encuesta construida ad hoc a partir de los resultados de la fase cualitativa con el propósito de generalizar los resultados.
- Una tercera fase cualitativa, a través de instrumentos cualitativos para profundizar en la exploración de soluciones.

A partir de la revisión de la literatura (ver acápite 1.2), se propuso inicialmente el trabajo con siete factores de calidad y un total de 46 indicadores (ver Tabla 1).

Tabla 1. Relación de factores e indicadores asociados a la calidad de la educación (versión inicial)

FACTORES	INDICADORES
1. Gobernanza	1.1-Relación con sede central, regional y distrito. 1.2-Mecanismos de rendición de cuentas y transparencia. 1.3-Mecanismos de toma de decisiones. 1.4-Planes de mejora y establecimiento de metas educativas. 1.5-Autonomía del centro educativo y juntas de centros. 1.6-Alianza entre las escuelas y otros agentes educativos.
2. Liderazgo directivo	2.1-Formación y experiencia de los directivos escolares. 2.2-Relación de trabajo con equipo de gestión. 2.3-Formas de acompañamiento a los docentes. 2.4-Formas de comunicación. 2.5-Decisiones sobre el personal docente y administrativo.
3. Desarrollo profesional docente	3.1-Formación permanente de los docentes. 3.2-Colaboración entre docentes. 3.3-Vocación docente. 3.4-Satisfacción con salario y condiciones laborales.

FACTORES	INDICADORES
4. Currículo y estrategias de enseñanza - aprendizaje	4.1-Calidad del currículo. 4.2-Tiempo y calidad de la planificación. 4.3-Intencionalidad pedagógica. 4.4-Evaluación continua, diversa y oportuna. 4.5-Altas expectativas hacia el estudiantado. 4.6-Atención a la diversidad e inclusión. 4.7-Estrategias pedagógicas diversas, participativas y activas. 4.8-Cantidad y calidad de recursos educativos. 4.9-Organización del aula. 4.10-Gestión del tiempo. 4.11-Disponibilidad de recursos y servicios (psicóloga/orientadora, instalaciones deportivas, biblioteca, recursos tecnológicos, aula de recursos de apoyo). 4.12-Cantidad de estudiantes por aula.
5. Convivencia	5.1-Relacionamiento entre estudiantes. 5.2-Relacionamiento docente - estudiantes. 5.3-Relacionamiento entre docentes. 5.4-Situaciones de discriminación, violencia, castigo. 5.5-Manejo de la disciplina. 5.6-Existencia de políticas o programas de prevención y atención a la violencia escolar. 5.7-Espacios de participación del alumnado. 5.8-Entorno sociocultural del centro.
6. Infraestructura y recursos económicos	6.1-Disponibilidad de electricidad. 6.2-Disponibilidad de agua. 6.3-Disponibilidad de internet. 6.4-Adecuación y pertinencia del plantel educativo. 6.5-Limpieza y mantenimiento plantel educativo. 6.6-Ruido y contaminación. 6.7-Desayuno y almuerzo escolar.
7. Participación de las familias	7.1-Reuniones escuela - familia para seguimiento a los aprendizajes. 7.2-Proyectos de aprendizajes conjuntos. 7.3-Participación de la familia en la toma de decisiones. 7.4-Vínculo con la comunidad y organizaciones comunitarias.

Fuente: elaboración propia.

2.2. Muestra

Participaron del estudio personal directivo de centros educativos y docentes¹ pertenecientes a las 18 regionales educativas a nivel nacional y de los niveles primaria y secundaria. La investigación contó con una participación activa de 8,037 personas en total (ver Tabla 2).

Tabla 2. Muestra del estudio

	Primera fase - cualitativa	Segunda fase - CUANTITATIVA	Tercera fase - cualitativa
Técnica utilizada	3 grupos focales con directivos escolares 6 grupos focales con docentes de primaria y secundaria	Encuesta con 69 ítems	2 grupos focales con directivos y docentes Cuestionario con preguntas abiertas
Muestra	102 personas (9 directivos y 93 docentes a nivel nacional)	7,576 personas – muestra representativa a nivel nacional (docentes y directivos)	359 personas (docentes y directivos a nivel nacional)

Fuente: elaboración propia.

¹ Por personal docente se entiende: docentes de aula, coordinadoras/es pedagógicas/os y personal de orientación y psicología.

2.3. Desarrollo primera fase del estudio - cualitativa:

El presente estudio se nutre de los principios de la Teoría Fundamentada en los Datos, o *Grounded Theory*, pues buscó favorecer la comprensión del fenómeno estudiado a partir de lo que los participantes ven y viven como su realidad.

Los grupos focales se llevaron a cabo a modo de entrevista grupal no estructurada y en metodología tipo taller, a través de la plataforma Zoom. En las entrevistas no estructuradas no se cuenta con una lista predeterminada de preguntas, sino que se busca, a través de una dinámica conversacional, la construcción conjunta de significados respecto a un tema.

Se inició cada grupo focal dando la bienvenida a los y las participantes, explicando los objetivos de la investigación, detallando los criterios éticos de la misma (participación voluntaria, anonimato y confidencialidad) y solicitando permiso para grabar la sesión. Se procuró crear un clima de confianza entre todos los participantes a fin de generar un diálogo horizontal y abierto.

En un segundo momento, y siguiendo los principios de la teoría fundamentada, se inició la reflexión con la pregunta abierta: *¿cuáles son los principales problemas que afectan o impiden la calidad educativa?*

En un tercer momento, se procedió a proyectar en pantalla una adaptación de la Tabla 1. Se motivó a que, para cada uno de los factores, los y las participantes fuesen identificando las principales problemáticas y principales soluciones. Los investigadores fueron completando el recuadro en vivo junto a los y las participantes.

Se realizaron un total de nueve (9) grupos focales, entre el 31 de enero y el 2 de febrero del 2024, por espacio de aproximadamente dos horas cada uno. Participaron un total de 102 personas que fueron previamente seleccionadas al azar y convocadas por el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), tal y como describe la Tabla 3.

Tabla 3. Información cualitativa levantada en la primera fase

Cantidad de grupos focales	Cantidad participantes	Distritos educativos participantes
Tres (3) grupos focales con directivos	9 directivos pertenecientes a 6 distritos educativos e igual número de regionales.	03-01, Azua 04-01 Cambita Garabitos 05-03, La Romana 06-02, Constanza 17-01, Yamasá 18-01, Neyba
Seis (6) grupos focales con docentes de primaria y secundaria	93 docentes de primaria y secundaria pertenecientes a 19 distritos educativos de 13 regionales	01-01, Pedernales 01-03, Barahona 02-03, Las Matas de Farfán 02-05, San Juan Este 03-01, Azua 04-01, Cambita Garabitos 05-01, San Pedro de Macorís 05-11, Villa Hermosa 06-05, La Vega Este 07-02, Salcedo 07-06, San Francisco de Macorís 09-01, Mao 10-01, Villa Mella 11-01, Sosúa 11-02, Puerto Plata 12-03, El Seibo 13-04, Dajabón 17-01, Yamasá 17-04, Sabana Grande de Boyá

Fuente: elaboración propia.

En el diseño inicial (ver Tabla 1), se habían previsto un total de 46 indicadores de calidad correspondientes a los 7 factores. Luego del análisis de los resultados de los grupos focales, se determinó que el personal directivo y docente no identificó ningún problema relativo a 20 indicadores, tal y como muestra la Tabla 4.

Tabla 4. Relación de indicadores donde directivos y docentes NO identifican problemas

Factores	Indicadores
1. Gobernanza	1.3-Mecanismos de toma de decisiones. 1.4-Planes de mejora y establecimiento de metas educativas. 1.5-Autonomía del centro educativo y juntas de centros. 1.6-Alianza entre las escuelas y otros agentes educativos.
2. Liderazgo directivo	2.2-Relación de trabajo con equipo de gestión. 2.3-Formas de acompañamiento a los docentes. 2.4-Formas de comunicación. 2.5-Decisiones sobre el personal docente y administrativo.
3. Desarrollo profesional docente	3.2-Colaboración entre docentes.
4. Currículo y estrategias de enseñanza - aprendizaje	4.2-Intencionalidad pedagógica. 4.4-Altas expectativas hacia el estudiantado. 4.6-Estrategias pedagógicas diversas, participativas y activas. 4.8-Organización del aula. 4.9-Gestión del tiempo en el aula.

Factores	Indicadores
5. Convivencia	5.2-Relacionamiento docente - estudiantes. 5.3-Relacionamiento entre docentes. 5.7-Espacios de participación del alumnado.
6. Infraestructura y recursos económicos	
7. Participación de las familias	7.2-Proyectos de aprendizajes conjuntos. 7.3-Participación de la familia en la toma de decisiones. 7.4-Vínculo con la comunidad y organizaciones comunitarias.

Fuente: elaboración propia.

Tras eliminar los indicadores que no emergieron como relevantes durante los grupos focales, el sistema de análisis quedó conformado por 7 factores y un total de 26 indicadores asociados a la calidad de la educación, tal y como muestra la Tabla 5.

Tabla 5. Relación de factores e indicadores asociados a la calidad de la educación (versión final)

Factores	Indicadores
1. Gobernanza	1.1-Relación con sede central, regional y distrito. 1.2-Mecanismos de rendición de cuentas y transparencia.
2. Liderazgo directivo	2.1-Formación y experiencia de los directivos escolares.
3. Desarrollo profesional docente	3.1-Formación permanente de los docentes. 3.2-Vocación docente. 3.3-Satisfacción con salario y condiciones laborales.
4. Currículo y estrategias de enseñanza - aprendizaje	4.1-Calidad del currículo. 4.2-Tiempo y calidad de la planificación. 4.3-Evaluación continua, diversa y oportuna. 4.4-Atención a la diversidad e inclusión. 4.5-Cantidad y calidad de recursos educativos. 4.6-Disponibilidad de recursos y servicios (psicóloga/orientadora, instalaciones deportivas, biblioteca, recursos tecnológicos, aula de recursos de apoyo). 4.7-Cantidad de estudiantes por aula.
5. Convivencia	5.1-Relacionamiento entre estudiantes. 5.2-Situaciones de discriminación, violencia, castigo. 5.3-Manejo de la disciplina. 5.4-Existencia de políticas o programas de prevención y atención a la violencia escolar. 5.5-Entorno sociocultural del centro.
6. Infraestructura y recursos económicos	6.1-Disponibilidad de electricidad. 6.2-Disponibilidad de agua. 6.3-Disponibilidad de internet. 6.4-Adecuación y pertinencia del plantel educativo. 6.5-Limpieza y mantenimiento plantel educativo. 6.6-Ruido y contaminación. 6.7-Desayuno y almuerzo escolar.
7. Participación de las familias	7.1-Reuniones escuela - familia para seguimiento a aprendizajes.

Fuente: elaboración propia.

En el curso de esta fase cualitativa, la recopilación de datos reveló una riqueza sustancial de información en cuanto a la identificación de problemas, sin embargo, la contribución de los y las participantes en términos de soluciones resultó limitada y, en muchos casos, superficial.

En relación a las problemáticas, se obtuvieron respuestas detalladas y significativas. En contraste, las propuestas de soluciones fueron escuetas, caracterizadas por expresiones de incertidumbre y sugerencias genéricas, como son la contratación de más docentes, la llegada puntual de materiales, la construcción de aulas y la mejora de servicios básicos: “no tengo idea de qué proponer”, “no sé cómo esto se resolvería”, “nombrar más docentes”, “que lleguen los libros y registros a tiempo”, “construir más aulas”, “que haya tiempo para planificar en el centro”, “que haya agua”. Además, se destaca que el foco de las soluciones se encontraba centrado en el accionar del Ministerio de Educación, asumiéndose docentes y directivos como entes pasivos en el sistema educativo: “eso le toca al Ministro resolverlo”, “nosotros no podemos hacer nada”.

La desigualdad en la profundidad de las respuestas entre la identificación de problemas y la formulación de soluciones evidenció un patrón revelador. Este desequilibrio podría atribuirse a la complejidad intrínseca de las cuestiones educativas, a la falta de empoderamiento o de confianza, a la desesperanza aprendida (lo que les lleva a una falta de confianza o esperanza respecto a que las cosas pueden mejorar), locus de control externo (creencia de que el cambio y el éxito están determinados por otras personas, instituciones o circunstancias), entre otros factores.

2.4. Desarrollo segunda fase del estudio - CUANTITATIVA:

Ante la imposibilidad de levantar información valiosa respecto a las posibles soluciones en los grupos focales, se decidió que la fase cuantitativa del estudio se centrara exclusivamente en el análisis de los problemas identificados a través de los grupos focales.

Se diseñó una encuesta *ad hoc* a partir de los hallazgos cualitativos.

Se llevó a cabo un proceso de validación de expertos, que contó con la participación de nueve (9) especialistas nacionales e internacionales en el ámbito de la investigación educativa y con conocimiento del sistema educativo dominicano. De este proceso se concluyó con un cuestionario compuesto por 125 ítems.

En febrero del 2024, se aplicó una prueba piloto a 236 participantes a nivel nacional con las siguientes características: un 84.7 % desempeña un rol de docente en la actualidad; el porcentaje para orientadores/psicólogos y directores fue el mismo (8.1 % respectivamente), mientras que aquellos que se desempeñaban como coordinador representaban un 4.2 %. A su vez, el 88.6 % de la muestra labora en el nivel primario, seguido por el 7.2 % de secundaria y solo un 4.2 % estaba tanto en primaria como en secundaria. En cuanto a la tanda en que labora, se observó que el 91.2 % de estos participantes se encuentra trabajando en la Jornada Escolar Extendida, seguido por un 7.6 % que labora en tanda matutina y vespertina. Solo un .8 % labora en la tanda matutina. Por otra parte, el 83.9 % se encuentra en la modalidad académica y el 16.1 % en la técnico-profesional. En otro orden, al analizar la zona del centro educativo de los participantes, se observó que el 65.3 % se encuentra en la zona urbana, seguido del 24.2 % de la zona urbana-marginal y el 9.3 % en la zona rural. El resto se encuentra en la zona rural-apartada (.8 %) y la urbana-turística (.4 %).

Tras realizar el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) (ver Anexo 1) fueron eliminados aquellos ítems de acuerdo a varios criterios: a) que no se agruparan en un factor con cargas factoriales superiores a .4; b) que el factor estuviese compuesto por menos de tres reactivos; c) que exista similitud entre dos ítems de un mismo factor y/o d) que los ítems del factor presentaran poca varianza.

La versión final del *Cuestionario sobre Problemas que afectan la Calidad Educativa* quedó

conformado finalmente por 69 ítems. Se realizó una prueba de consistencia interna mediante un análisis de fiabilidad alfa de Cronbach donde fueron evaluados: a) la correlación ítem-total y la correlación al cuadrado (varianza explicada) con los reactivos de la escala. El alfa de cronbach total del cuestionario fue de .948, lo que indica un nivel muy alto de consistencia interna del mismo.

El cuestionario se estructuró en una escala Likert de cuatro opciones: Totalmente de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo y Totalmente en desacuerdo. Para cada uno de los 69 ítems, se solicitó a los y las participantes que respondieran en función de la realidad de su centro educativo.

Durante los meses de marzo y abril del 2024, se llevó a cabo la aplicación del cuestionario a través de Google Form. La distribución y motivación del mismo se realizó de dos maneras:

- El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) seleccionó al azar una muestra representativa de 360 centros educativos a nivel nacional. Su centro de llamadas motivó a que todo su personal directivo y docente completara el cuestionario.
- Los investigadores contactaron, a través de correo electrónico, a la totalidad de directores regionales, directores distritales y a sus encargados de planificación. En esta comunicación se explicaba el propósito de la investigación y se les solicitaba su colaboración para la difusión del cuestionario en sus centros educativos.

En total, la encuesta fue completada por 7,576 personas.

2.5. Desarrollo tercera fase del estudio - Cualitativa:

En el mes de mayo del 2024, se realizó una fase cualitativa, que fue la tercera y última del estudio. El propósito de la misma fue profundizar en las soluciones que docentes y directivos proponen para hacer frente a los factores que impiden la calidad educativa.

Para los fines, se desarrollaron dos (2) grupos focales con directivos y docentes de los distritos 02-06, San Juan Oeste; 06-05, La Vega Este; 08-05, Santiago de los Caballeros; y 15-04, Santo Domingo Noroeste, a través de la plataforma Zoom. En adición a esto, se realizó un instrumento con preguntas abiertas, en Google Form, que fue enviado a docentes y directivos a nivel nacional a través de correo electrónico y WhatsApp. En ambos casos, y para evitar la experiencia de los grupos focales realizados en la primera fase, se les solicitó a las y los participantes centrarse en soluciones que pudiesen ser implementadas desde su rol docente y/o directivo.

En total, en esta fase cualitativa participaron 359 personas.

3. Principales problemas que afectan la calidad educativa - resultados cuantitativos

El análisis factorial confirmatorio se realizó en el software RStudio en su versión 2023.06.2+561. Los datos analizados fueron los 69 que conforman el *Cuestionario sobre Problemas que afectan la Calidad Educativa*, que utiliza una escala Likert para evaluar 7 factores y 15 dimensiones.

Este instrumento fue elaborado a partir de una primera fase cualitativa de investigación y pasó por un proceso de evaluación de expertos y un análisis factorial exploratorio.

Los estadísticos descriptivos con las medias y desviaciones estándar se visualizan en la Tabla 6 que se presenta a continuación.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos y análisis de fiabilidad de cada factor

Factores	M	DE	Asimetría	Curtosis	Varianza estimada ^a	α
Gobernanza	4.41	3.90	0.05	-0.66	.509	.85
Liderazgo	10.36	6.28	0.39	-0.13	.639	.91
Desarrollo Profesional Docente	4.17	2.36	0.16	-0.42	.466	.70
Condiciones Laborales	7.54	2.88	-0.58	-0.04	.481	.67
Currículo Educativo: pertinencia	4.96	3.13	0.31	-0.32	.714	.85
Currículo Educativo: incoherencia	4.48	2.52	0.11	-0.63	.616	.84
Cantidad de recursos	6.18	2.32	-0.51	-0.38	.537	.72
Clima de aula	7.17	5.23	0.51	-0.07	.733	.93
Acompañamiento	6.22	4.04	0.26	-0.58	.726	.89
Cantidad de estudiantes	5.80	2.56	-0.43	-0.60	.570	.73
Convivencia	6.32	2.65	-0.79	-0.23	.870	.92
Infraestructura: Disponibilidad de internet	7.79	3.39	-0.45	-0.68	.822	.82
Infraestructura: Adecuación y pertinencia del plantel	10.32	5.71	0.02	-0.71	.407	.86
Infraestructura: Contaminación	5.62	3.57	0.32	-0.13	.586	.81
Participación familiar	8.08	2.71	-0.44	-0.01	.647	.79

Nota. ^aTodas las varianzas estandarizadas = 1; M = Media, DE = Desviación Estándar; α = alfa de Cronbach.

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 6 presenta los estadísticos descriptivos de varios factores que afectan la calidad educativa. *Gobernanza* tiene una media de $M = 4.41$ ($DE = 3.90$), con una asimetría de 0.05 y una curtosis de -0.66. Por otro lado, *Liderazgo* presenta una media de $M = 10.36$ ($DE = 6.28$), con una asimetría de 0.39 y una curtosis de -0.13. Además, *Desarrollo Profesional Docente* muestra una media de $M = 4.17$ ($DE = 2.36$), con una asimetría de 0.16 y una curtosis de -0.42. Asimismo, *Condiciones Laborales* muestra una media de $M = 7.54$ ($DE = 2.88$), con una asimetría de -0.58 y una curtosis de -0.04.

El factor *Currículo Educativo: pertinencia* registra una media de $M = 4.96$ ($DE = 3.13$), con una asimetría de 0.31 y una curtosis de -0.32, mientras que en lo que se refiere a su *Incoherencia* muestra una media de $M = 4.48$ ($DE = 2.52$), con una asimetría de 0.11 y una curtosis de -0.63.

Por su parte, *Cantidad de Recursos* tiene una media de $M = 6.18$ ($DE = 2.32$), con una asimetría de -0.51 y una curtosis de -0.38 . A su vez, *Cantidad de Estudiantes* registra una media de $M = 5.80$ ($DE = 2.56$), con una asimetría de -0.43 y una curtosis de -0.60 . Asimismo, el *Acompañamiento Pedagógico* docente muestra una media de $M = 6.22$ ($DE = 4.04$), con una asimetría de 0.26 y una curtosis de -0.58 .

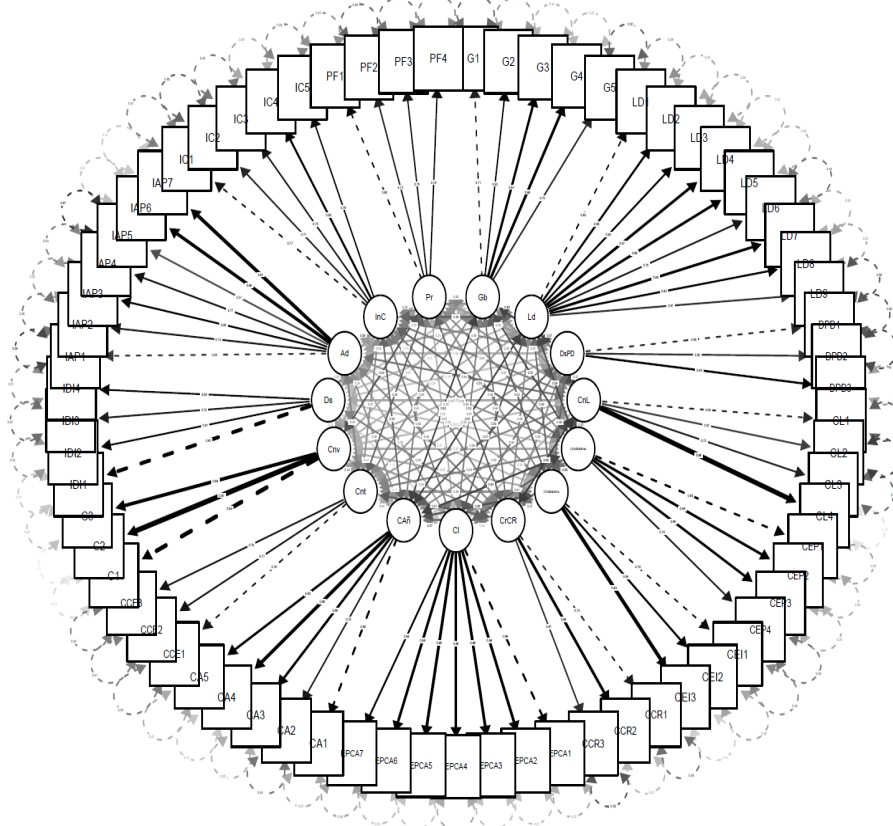
El factor *Clima de Aula* presenta una media de $M = 7.17$ ($DE = 5.23$), con una asimetría de 0.51 y una curtosis de -0.07 . En cambio, *Convivencia* tiene una media de $M = 6.32$ ($DE = 2.65$), con una asimetría de -0.79 y una curtosis de -0.23 .

Asimismo, se observa que la *Disponibilidad de Internet* presenta una media de $M = 7.79$ ($DE = 3.39$), con una asimetría de -0.45 y una curtosis de -0.68 . Además, la *Adecuación y Pertinencia del plantel* muestra una media de $M = 10.32$ ($DE = 5.71$), con una asimetría de 0.02 y una curtosis de -0.71 . También, *Contaminación* tiene una media de $M = 5.62$ ($DE = 3.57$), con una asimetría de 0.32 y una curtosis de -0.13 .

Finalmente, *Participación familiar* presenta una media de $M = 8.08$ ($DE = 2.71$), con una asimetría de -0.44 y una curtosis de -0.01 .

A su vez, la Tabla 6 muestra que todos los factores presentan una varianza mayor a $.40$ y un alfa de Cronbach aceptable cuyos valores son mayores o iguales a $.70$ a excepción de Condiciones laborales. En ese sentido, se optó por dejar el factor Condiciones laborales, cuyo alfa es ligeramente menor a $.70$, por dos razones: 1) la diferencia entre el alfa encontrado y el aceptable es tan solo por décimas y 2) los ítems que posee son coherentes con la literatura (OCDE, 2002).

Figura 1. Diagrama de flujo del Modelo



Fuente: elaboración propia.

El modelo teórico se presenta en la Figura 1. Para su elaboración se optó por el estimador de media de mínimos cuadrados ponderados y ajustados por varianza (WLSMV, Weighted Least Square Mean and Variance adjusted, por sus siglas en inglés). Según una revisión teórica elaborada por Han (2022) este estimador es utilizado cuando el tamaño de la muestra y el número de dimensiones es grande y los estadísticos de bondad de ajuste basados en WLSMV (ver Tabla 7) pueden ser útiles para detectar cuando no existe unidimensionalidad en las evaluaciones educativas o psicológicas.

Tabla 7. Estadísticos de Bondad del ajuste del modelo

Estadística de ajuste	Valor	p
Chi cuadrado	54905.739	1
Grados de libertad (gl)	2172.00	
RMSEA (Error Cuadrático Medio)	0.057	
CFI (Índice de Ajuste comparativo)	0.984	
TLI (Índice de Tucker-Lewis)	0.985	
SRMR (Tasa de error cuadrático promedio estandarizado)	0.049	

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los índices de ajuste incrementales, se evaluaron el CFI (Comparative Fit Index), el cual fue de .984 y el TLI (Tucker-Lewis index), que obtuvo .985. Ambos presentan valores que superan los valores óptimos ($\geq .95$; Schreiber, et al., 2006) para el modelo propuesto en función al modelo base (ver Figura 1). Además, el índice de ajuste global del Error Cuadrático Medio (también llamado RMSEA por sus siglas en inglés) es igual a .057, mientras que la raíz del residuo cuadrático medio o Standardized Root Mean Squared Residual (SRMR por sus siglas en inglés) fue de .049.

De manera general, esto se traduce en que todos los valores anteriores están dentro de los criterios de referencias para los estadísticos de bondad de ajuste sugeridos por Schreiber et al. (2006). Esto quiere decir que el modelo cuenta con unos buenos ajustes absolutos e incrementales.

Tabla 8. Correlaciones entre los Factores que afectan la Calidad Educativa (N = 7,576)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. GOB	-														
2. LID	.65	-													
3. DPD	.60	.57	-												
4. CL	.37	.40	.32	-											
5. CEP	.57	.58	.57	.40	-										
6. CEI	.52	.49	.49	.32	.66	-									
7. CR	.44	.38	.36	.63	.46	.47	-								
8. CA	.41	.53	.44	.24	.51	.39	.24	-							
9. A	.60	.64	.52	.35	.60	.56	.44	.57	-						
10. CE	.38	.33	.33	.39	.40	.36	.52	.23	.41	-					
11. CON	.27	.24	.26	.22	.27	.27	.34	.17	.28	.43	-				
12. IDI	.19	.21	.19	.27	.20	.21	.40	.12	.24	.32	.21	-			
13. IAP	.26	.31	.24	.45	.34	.26	.40	.30	.36	.41	.13	.28	-		
14. C	.39	.49	.39	.41	.50	.41	.41	.43	.50	.37	.28	.32	.58	-	
15. P	.42	.34	.33	.35	.38	.38	.50	.25	.41	.50	.54	.30	.27	.43	-

Nota: Todas las correlaciones tienen una $p < .001$. GOB = Gobernanza; LID = Liderazgo; DPD = Desarrollo Profesional Docente; CL= Condiciones Laborales; CEP= Currículo educativo: pertinencia; CEI= Currículo Educativo: incoherencia; CR= Cantidad de recursos; CA= Clima de aula; A= Acompañamiento; CE= Cantidad de estudiantes; CON= Convivencia; IDI= Disponibilidad de internet; IAP= Infraestructura: adecuación y pertinencia del plantel; C= Contaminación; P= Participación familiar.

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 8 se muestran las correlaciones entre los factores que afectan la calidad educativa. En ese sentido, todos los factores tienen correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre sí ($p < .001$), lo que significa que al aumentar uno, aumenta el otro.

Tabla 9. Baremos generales del Cuestionario sobre Factores que afectan la Calidad Educativa

		Gobernanza	Liderazgo	Desarrollo Profesional Docente	Condiciones Laborales	Currículo educativo: pertinencia
Percentiles	1	-	-	-	-	-
	10	2.00	2.00	1.00	4.00	-
	20	5.00	5.00	3.00	5.00	3.00
	30	5.00	8.00	3.00	6.00	4.00
	40	6.00	9.00	3.00	7.00	4.00
	50	7.00	10.00	4.00	8.00	4.00
	60	8.00	11.00	5.00	9.00	5.00
	70	10.00	13.00	5.00	9.00	6.00
	80	11.00	15.00	6.00	10.00	8.00
	90	13.00	19.00	7.00	11.00	9.00
	99	15.00	27.00	9.00	12.00	12.00
M		4.41	10.36	4.17	7.54	4.96
D.E.		3.9	6.28	2.36	2.88	3.13

Fuente: elaboración propia.

Para obtener la interpretación del instrumento se utilizó el método de transformación lineal, donde las puntuaciones se agrupan en una distribución normal con la campana de Gauss donde hay un área con un rango normal presente entre las desviaciones estándar hacia arriba o debajo de la media; a su vez, aquellas que están por encima o debajo de las desviaciones estándar se consideran como puntuaciones bajas o altas (Ramos, 2018). Es por esto que las Tablas 9, 10 y 11, además de presentar los baremos, muestran la media y desviaciones estándar de cada uno de los factores.

Tabla 10. Baremos generales del Cuestionario sobre Factores que afectan la Calidad Educativa (continuación)

		Currículo Educativo: incoherencia	Cantidad de recursos	Clima de aula	Acompañamiento	Cantidad de estudiantes
Percentiles	1	-	-	-	-	-
	10	1.00	3.00	-	-	3.00
	20	3.00	4.00	1.00	3.00	3.00
	30	3.00	5.00	5.00	5.00	4.00
	40	3.00	6.00	7.00	5.00	5.00
	50	4.00	6.00	7.00	6.00	6.00
	60	5.00	7.00	7.00	7.00	7.00
	70	6.00	8.00	9.00	8.00	7.90
	80	7.00	9.00	11.00	10.00	9.00
	90	9.00	9.00	14.00	12.00	9.00
	99	9.00	9.00	21.00	15.00	9.00
M		6.18	7.17	6.22	5.8	6.18
D.E.		2.32	5.23	4.04	2.56	2.32

Fuente: elaboración propia.

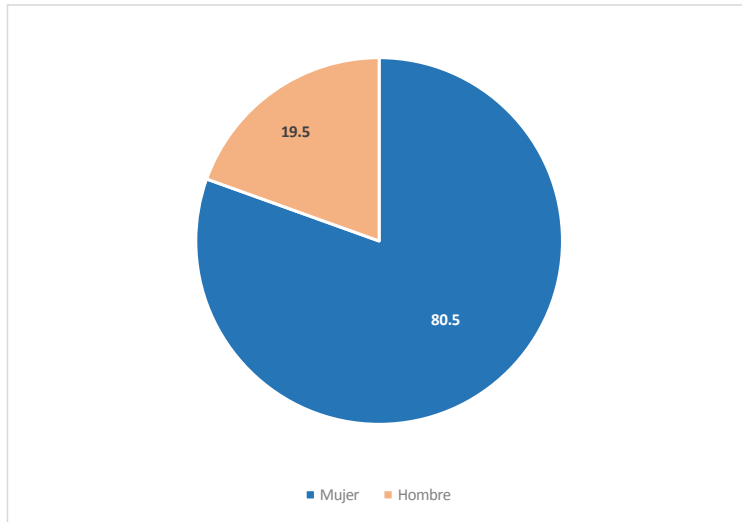
Tabla 11. Baremos generales del Cuestionario sobre Factores que afectan la Calidad Educativa (continuación)

		Convivencia	Infraestructura: Disponibilidad de internet	Infraestructura: Adecuación y pertinencia del plantel	Infraestructura: Contaminación	Participación familiar
Percentiles	1	-	-	-	-	-
	10	3.00	3.00	3.00	-	4.00
	20	4.00	5.00	6.00	2.00	6.00
	30	6.00	6.00	7.00	4.00	7.00
	40	6.00	7.00	9.00	5.00	8.00
	50	6.00	8.00	10.00	5.00	8.00
	60	8.00	9.00	12.00	6.00	9.00
	70	9.00	10.00	13.00	7.00	10.00
	80	9.00	12.00	15.00	9.00	11.00
	90	9.00	12.00	19.00	10.00	12.00
	99	9.00	12.00	21.00	15.00	12.00
M		6.32	7.79	10.32	5.62	8.08
D.E.		2.65	3.39	5.71	3.57	2.71

Fuente: elaboración propia.

3.1 Estadísticos descriptivos

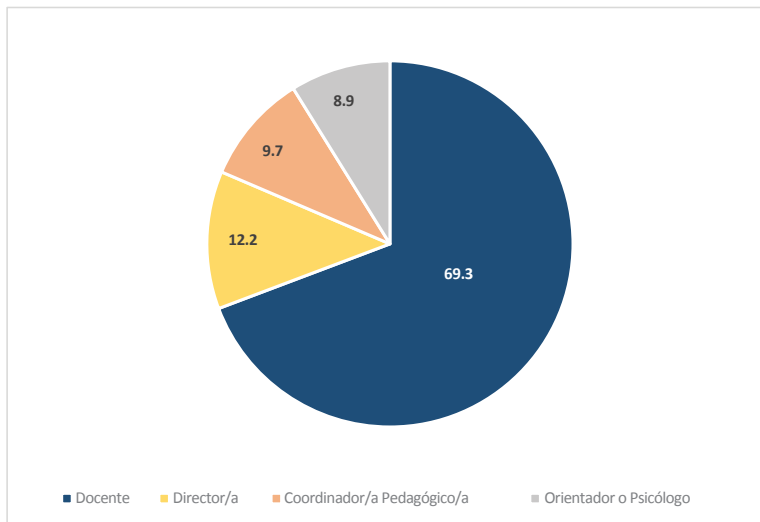
Figura 2. Porcentaje de la muestra por Sexo (N = 7,576)



Fuente: elaboración propia.

En la Figura 2 se observa que el 80.5 % de las personas participantes son de sexo femenino y el 19.5 % restante del sexo masculino.

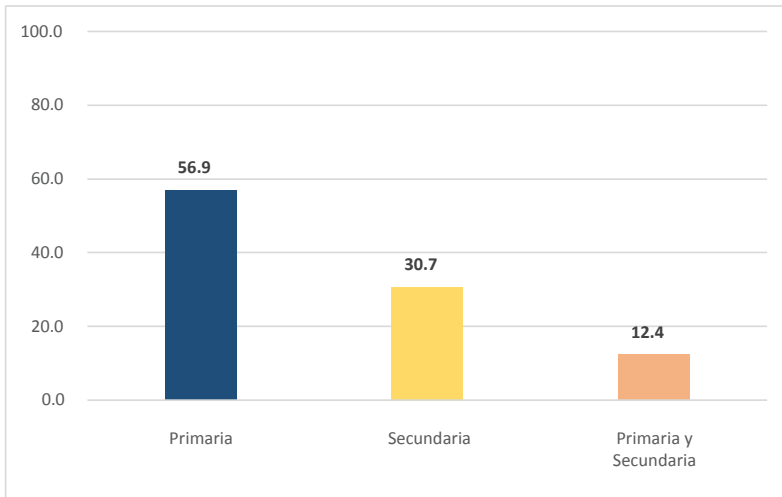
Figura 3. Porcentaje de la muestra por Rol (N = 7,576)



Fuente: elaboración propia.

La Figura 3 muestra que el 69.3 % de los encuestados tiene el rol de Docente, el 12.2 % son Directores/as de Centros, un 9.7 % son Coordinadoras/es Pedagógicas/os y el 8.9 % son Orientadores o Psicólogos.

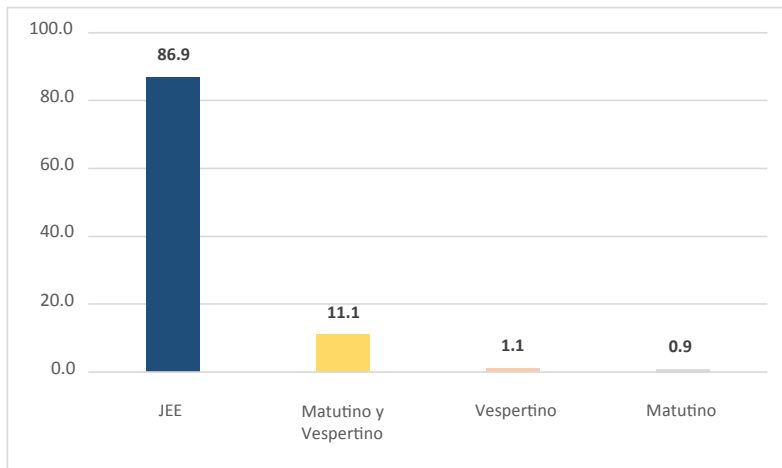
Figura 4. Porcentaje de la muestra por nivel en el que labora (N = 7,576)



Fuente: elaboración propia.

En la figura 4 se observa que un 56.9 % de los participantes laboran en el Nivel Primario, un 30.7 % en el Nivel Secundario y un 12.4 % trabajan al mismo tiempo tanto en primaria como en secundaria.

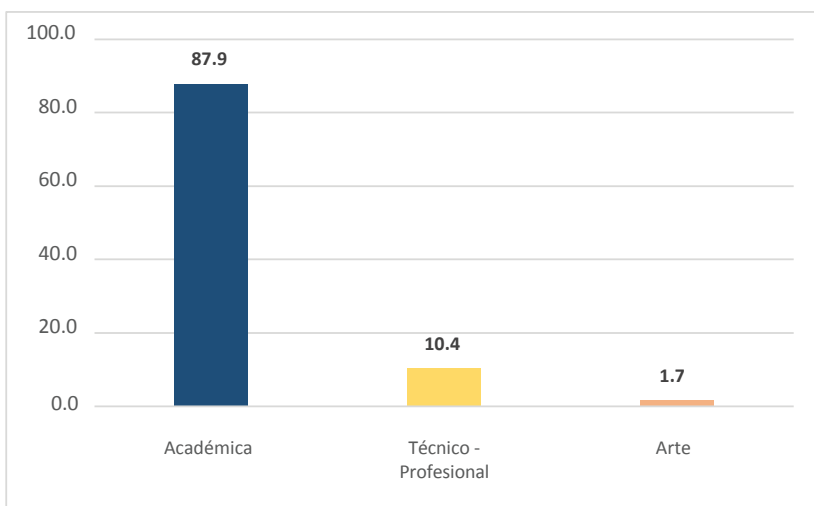
Figura 5. Porcentaje de la muestra por la tanda (N = 7,576)



Fuente: elaboración propia.

Según se puede observar en la figura 5, el 86.9 % de los entrevistados trabaja en la jornada extendida, mientras que un 11.1% labora tanto en horario matutino como vespertino. En cambio, el 1.1 % labora únicamente en horario vespertino y solo un 0.9 % labora en horario matutino.

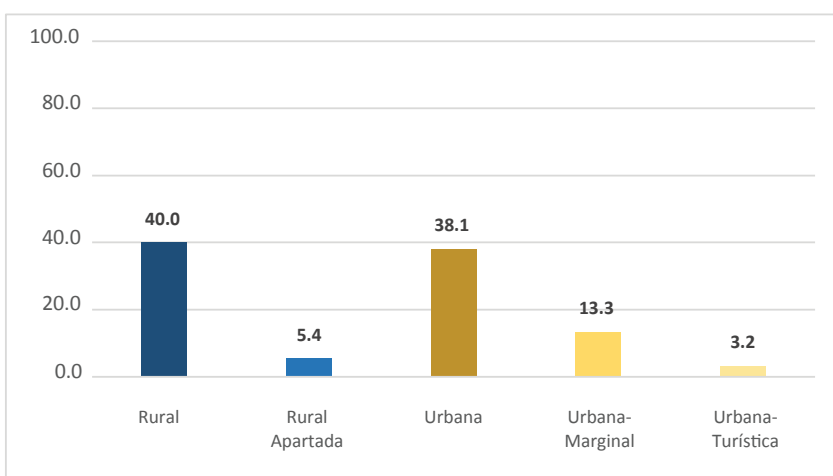
Figura 6. Porcentaje de la muestra por modalidad académica (N = 7,576)



Fuente: elaboración propia.

Según los resultados obtenidos, el 87.9 % de la muestra trabaja en la modalidad académica, el 10.4 % en la modalidad técnico profesional y el 1.7 % en el arte.

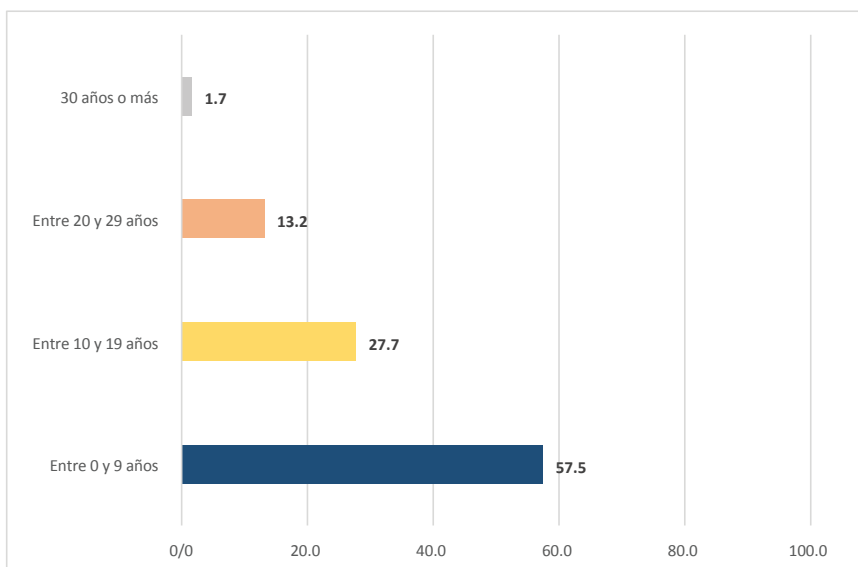
Figura 7. Porcentaje de la muestra por zona (N = 7,576)



Fuente: elaboración propia.

En la figura 7 se puede observar que el 40.0 % pertenece a la zona rural, el 5.4 % a la zona rural apartada, el 38.1 % a la zona urbana, el 13.3 % a la zona urbana marginal y el 3.2 % a la zona urbana turística. Esto corresponde a un total de 45.4 % de centros rurales y un 54.6 % de centros urbanos.

Figura 8. Porcentaje de la muestra por tiempo laborando en el sistema educativo público (N = 7,576)



Fuente: elaboración propia.

En la figura 8 se observa que el 1.7% de la muestra tiene 30 años o más laborando en el Sistema Educativo, el 13.2 % tiene entre 20 y 29 años, el 27.7 %, tiene entre 10 y 19 años, y 57.5 % tiene entre 0 y 9 años.

En cuanto a la distribución porcentual de las regionales, la Regional Educativa 01 representa el 4.4% del total. Por su parte, en la Regional 02 se encuentra el 7.1 %, y la Regional 03 contribuye con el 3.9 %. En cambio, la Regional 04 es la más representativa con un 13.1%. La Regional 05 tiene el 3.5% del total. En contraste, la Regional 06 tiene un 9.6% de participación. La Regional 07 aporta el 5.6%, mientras que la Regional 08 compone el 3.2%. La Regional 09 representa un 7.5% de la muestra y la Regional 10 cuenta con un 6.9%. Además, la Regional 11 representa el 4.7%. La Regional 12 tiene la menor frecuencia relativa con un 2.0%. La Regional 13 contribuye con un 3.0% y la Regional 14 aporta el 3.7%. En cambio, la Regional 15 tiene un 5.0%. Por otro lado, la Regional 16 representa el 9.0%. La Regional 17 aporta el 5.7% y, finalmente, la Regional 18 representa el 2.1% del total.

3.2 Factores que afectan la Calidad educativa

Las siguientes figuras muestran las puntuaciones transformadas de cada uno de los factores en tres niveles: bajo, normal y alto.

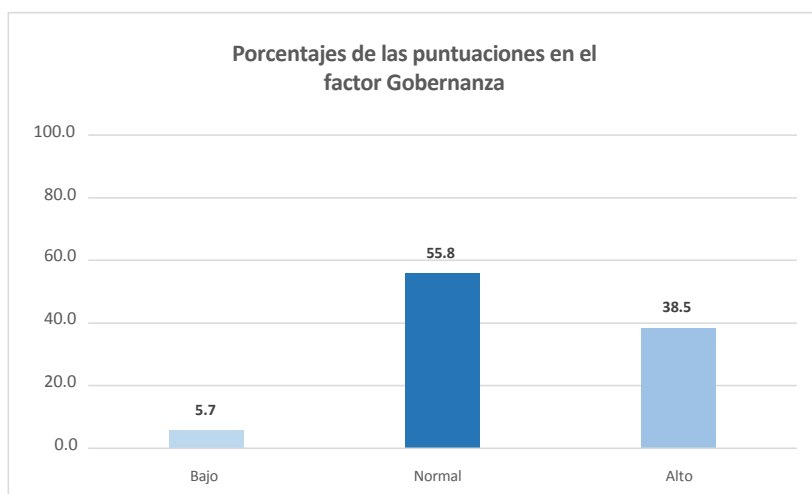
En ese sentido, la propuesta para interpretar las puntuaciones consideradas dentro del rango bajo, normal o alto, se expone a continuación:

- **Bajo:** Las puntuaciones reflejan que directivos y docentes perciben un buen desempeño en este ámbito y la inexistencia de problemas relevantes.
- **Normal:** Las puntuaciones están dentro de un rango aceptable, aunque puede haber algunas áreas que podrían beneficiarse de mejoras. Se sugiere un monitoreo continuo y ajustes según sea necesario.

- *Alto*: Las puntuaciones indican que directivos y docentes reconocen la existencia de grandes desafíos en esta área que deben abordarse con urgencia. Se recomienda una revisión detallada y el desarrollo de un plan de mejora.

Para complementar la interpretación de las puntuaciones en cada factor, se presenta una tabla con los porcentajes en respuesta tipo Likert de cada uno de los ítems que lo compone.

Figura 9. Porcentajes del factor Gobernanza (N = 7,576)



Fuente: elaboración propia.

El 55.8 % de la muestra presenta puntuaciones dentro del nivel normal en el factor *Gobernanza*. El 38.5 % tiene puntuaciones en el nivel alto y el 5.6 % es bajo. Esto implica que un 38.5 % del personal directivo y docente reconoce la existencia de grandes desafíos en el ámbito de la gobernanza, convirtiéndose así en el factor de mayor preocupación declarada.

Tabla 12. Porcentajes de las respuestas para los ítems del factor Gobernanza (N = 7,576)

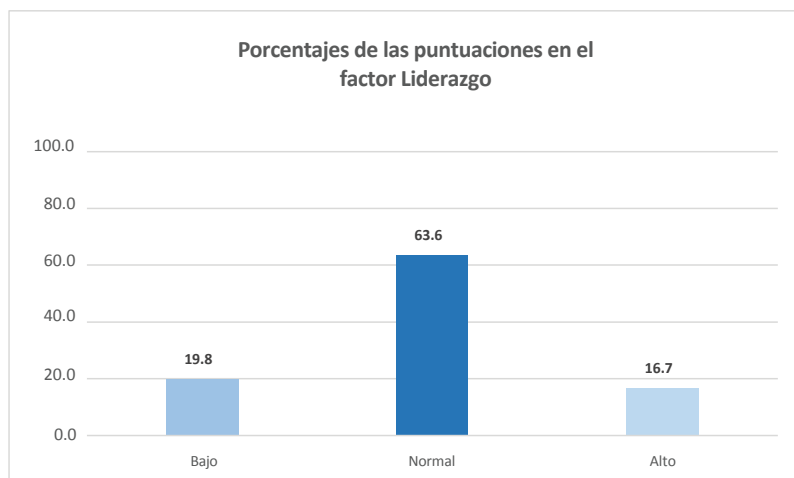
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. La sede central, la regional y el distrito dan informaciones contradictorias a los centros.	22.0 %	45.2 %	21.2 %	11.7 %
2. Directivos y técnicos de la sede central, regional y distrito creen que acompañar es solo pedir evidencias.	17.1 %	38.2 %	23.9 %	20.8 %
3. Directivos y técnicos de la sede central, regional y distrito ignoran las necesidades reales de los centros.	16.4 %	36.9 %	24.3 %	22.5 %
4. Directivos y técnicos de la sede central, regional y distrito tienen poco interés en mejorar los problemas de los centros.	19.1 %	42.1 %	23.3 %	15.4 %
5. Directivos y técnicos de la sede central, regional y distrito piden informaciones de manera improvisada y urgente.	11.8%	26.5%	29.4%	32.4%

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los ítems que componen el factor *Gobernanza*, los datos revelan que el 32.9 % indicó que la sede central, regional y distrito proporcionan informaciones contradictorias a los centros, mientras que el 44.7 % considera que los directivos y técnicos de estas instancias creen que acompañar es solo pedir evidencias.

Además, el 46.8 % cree que ignoran las necesidades reales de los centros, y el 38.7 % piensa que muestran poco interés en mejorar los problemas de los centros. Por último, el 61.8 % señala que piden informaciones de manera improvisada y urgente. Estos resultados resaltan la importancia de mejorar la comunicación y el apoyo desde las instancias superiores para fortalecer la calidad educativa en los centros.

Figura 10. Porcentajes del factor Liderazgo (N = 7,576)



Fuente: elaboración propia.

Un 63.6 % de los encuestados percibe el factor de *Liderazgo* como normal, con un 16.7 % considerándolo alto y un 19.8 % bajo. Esto implica que un 16.7 % del personal directivo y docente reconoce la existencia de grandes desafíos en este ámbito.

Tabla 13. Porcentajes de las respuestas para los ítems del factor Liderazgo (N = 7,576)

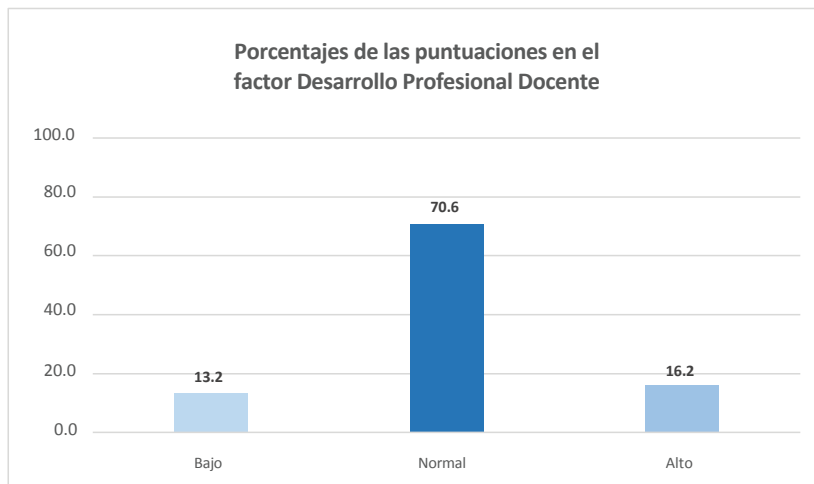
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Directivos de centros no tienen buenas relaciones con el personal docente.	29.1 %	46.1 %	14.5 %	10.3 %
2. Directivos de centros no tienen suficiente liderazgo.	27.8 %	44.9 %	17.0 %	10.3 %
3. Directivos de centros no tienen suficiente formación.	31.9 %	47.0 %	13.4 %	7.8 %
4. Directivos de centros no planifican sus acciones.	30.1 %	48.3 %	13.9 %	7.7 %
5. Directivos de centros no dan orientaciones pedagógicas pertinentes.	29.8 %	45.8 %	15.8 %	8.6 %
6. Directivos de nuevo ingreso en los centros no conocen el funcionamiento de los centros educativos.	22.7 %	46.3 %	20.8 %	10.2 %
7. Técnicos de regional y distrito no tienen suficiente liderazgo.	20.9 %	47.1 %	22.1 %	9.9 %
8. Técnicos de regional y distrito no tienen suficiente formación.	22.8 %	47.8 %	20.1 %	9.3 %
9. Existe mucha influencia de los partidos políticos en la gestión de los centros.	17.8 %	29.9 %	21.7 %	30.7 %

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 13 presenta los ítems que componen el factor *Liderazgo*. En ese sentido, se observa que un 24.8 % considera que las relaciones entre los directivos y el personal docentes no son buenas. A su vez, informan que los directivos del centro no tienen: suficiente liderazgo (27.3 %), suficiente formación (21.2 %), planificación de sus acciones (21.6 %), conocimiento de los centros educativos (31 %) y que no ofrecen orientaciones pedagógicas pertinentes (24.4 %).

Además, el 32 % de los encuestados perciben que los técnicos de regional y distrito no tienen suficiente liderazgo y el 29.4 % menciona que estos no tienen suficiente formación. Por último, un 52.4 % señaló la influencia de los partidos políticos en la gestión de los centros, como problema que afecta la calidad educativa.

Figura 11. Porcentajes del factor Desarrollo profesional docente (N = 7,576)



Fuente: elaboración propia.

La mayoría (70.6 %) percibe el *Desarrollo Profesional Docente* como normal, seguido por un 16.2 % que lo considera alto y un 13.2 % bajo. Esto significa que un 16.2 % reconocen la existencia de grandes desafíos en este ámbito.

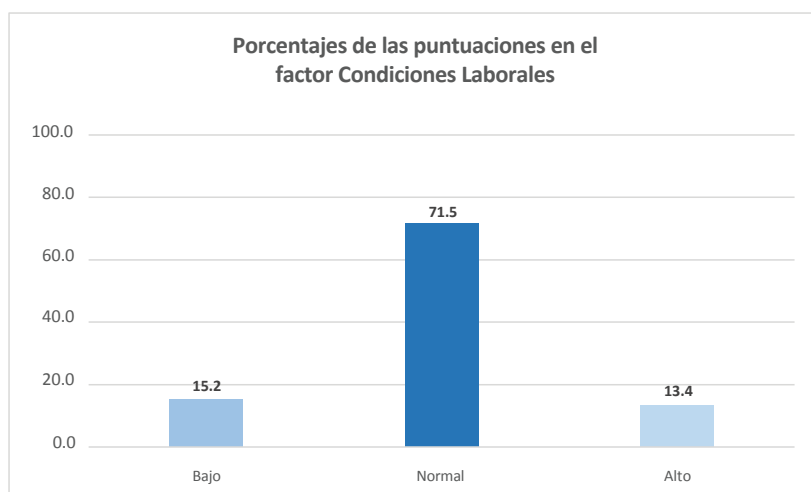
Tabla 14. Porcentajes de las respuestas para los ítems del factor Desarrollo Profesional Docente (N = 7,576)

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Las capacitaciones se realizan de noche o fines de semana.	26.7 %	37.1 %	17.3 %	18.9 %
2. Ofrecen capacitaciones simultáneas al mismo docente.	16.1 %	36.2 %	29.6 %	18.1 %
3. Ofrecen capacitaciones repetitivas; de los mismos temas.	18.1 %	40.9 %	24.6 %	16.4 %

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 14 muestra los ítems del factor *Desarrollo Profesional Docente*. Al respecto, un 36.2 % de los encuestados está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que las capacitaciones durante la noche o los fines de semana. El 47.7 % informa que se ofrecen capacitaciones simultáneas. Además, el 41 % señala que se ofrecen capacitaciones repetitivas sobre los mismos temas.

Figura 12. Porcentajes del factor Condiciones Laborales (N = 7,576)



Fuente: elaboración propia.

Un 71.5 % considera que las *Condiciones Laborales* son normales, mientras que un 13.4 % las ve como altas y un 15.2 % como bajas. Esto significa que un 13.4 % considera que existen grandes desafíos en este ámbito.

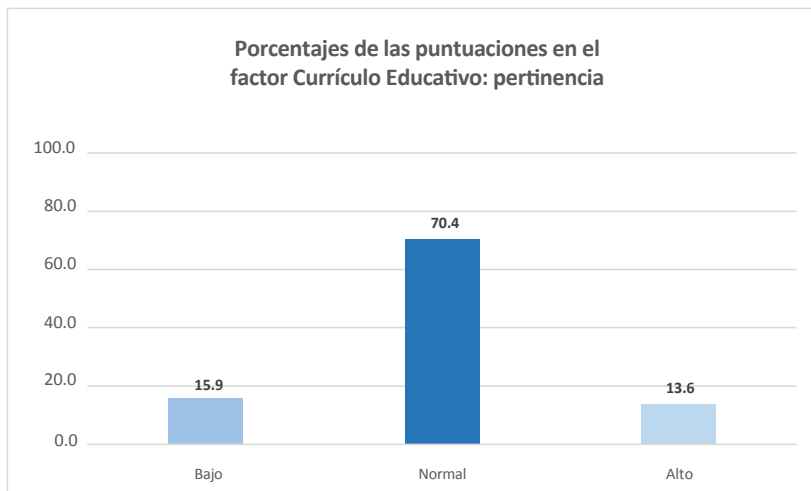
Tabla 15. Porcentajes de las respuestas para los ítems del factor Condiciones Laborales (N = 7,576)

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. No hay aula de informática.	10.9 %	16.9 %	17.3 %	54.9 %
2. No hay aula de ciencia.	7.2 %	11.2 %	19.9 %	61.7 %
3. No hay computadoras / tabletas.	11.8 %	28.2 %	22.3 %	37.6 %
4. No hay materiales de higiene (jabón, detergente, papel de baño, etc.).	27.7 %	43.1 %	15.0 %	14.2 %

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 15 se observan los ítems que componen el factor *Condiciones Laborales*. En cuanto a la ausencia de aulas especializadas, el 72.2 % de los encuestados está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que no hay aula de informática, mientras que el 81.6 % señala que no existe un aula dedicada a la ciencia. Respecto al equipamiento tecnológico, el 59.9 % indica que no hay computadoras o tabletas disponibles. En cuanto a los materiales de higiene, el 29.2 % coincide en afirmar que no hay suficientes.

Figura 13. Porcentajes del factor Currículo educativo: pertinencia (N = 7,576)



Fuente: elaboración propia.

La percepción de que el *Currículo Educativo no es Pertinente* es mayormente normal (70.4 %), con un 13.6 % considerándola alta y un 15.9 % baja. Esto significa que un 13.6 % considera que existen grandes desafíos en este ámbito.

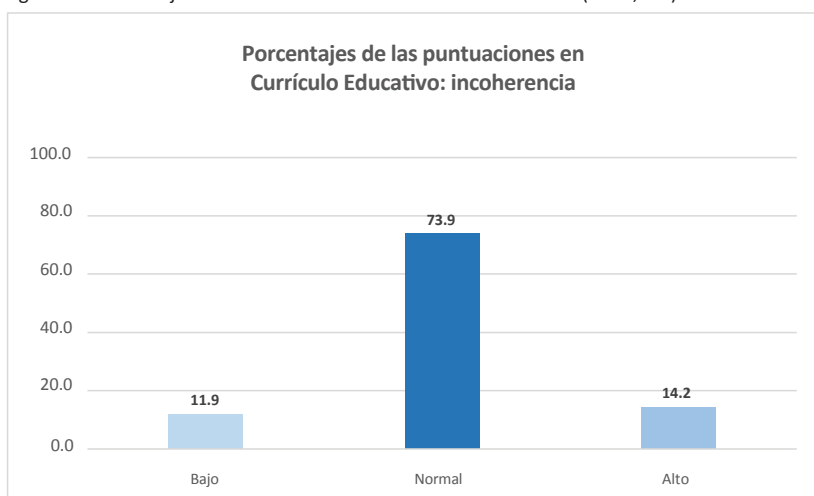
Tabla 16. Porcentajes de las respuestas para los ítems del factor Currículo Educativo: Pertinencia (N = 7,576)

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. El currículo es rígido y no considera los distintos estilos de aprendizaje.	23.1 %	45.4 %	18.1 %	13.3 %
2. El currículo tiene un lenguaje muy técnico que dificulta su comprensión.	24.3 %	50.6 %	16.1 %	9.0 %
3. El currículo no es relevante para la vida e intereses de los estudiantes.	24.5 %	46.2 %	17.7 %	11.5 %
4. El currículo está sobrecargado de contenidos.	18.3 %	36.8 %	23.7 %	21.3 %

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 16 presenta los ítems relacionados a la creencia de que el *Currículo Educativo no es Pertinente*. Respecto a la percepción sobre el currículo, el 31.4 % de los encuestados está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que es rígido y no considera los distintos estilos de aprendizaje. Un 25.1 % cree que el currículo tiene un lenguaje muy técnico que dificulta su comprensión. Asimismo, el 29.2 % opina que el currículo no es relevante para la vida e intereses de los estudiantes. Finalmente, el 45 % de los encuestados considera que el currículo está sobrecargado de contenidos.

Figura 14. Porcentajes del factor Currículo educativo: Incoherencia (N = 7,576)



Fuente: elaboración propia.

La consideración de que el *Currículo Educativo presenta Incoherencias* es mayormente normal (73.9 %), con un 14.2 % que la ve alta y un 11.9 % baja. Esto significa que un 14.2 % del personal directivo y docente considera que existen grandes desafíos en este ámbito.

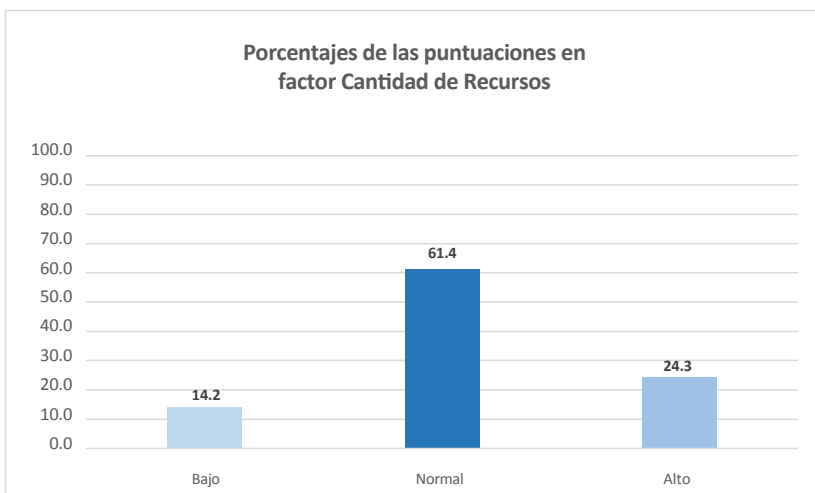
Tabla 17. Porcentajes de las respuestas para los ítems del factor Currículo Educativo: incoherencia (N = 7,576)

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Existe incoherencia entre el currículo y los libros de textos.	13.3 %	33.1 %	30.2 %	23.4 %
2. Existe incoherencia entre el currículo y los registros de grado.	16.0 %	38.7 %	26.7 %	18.6 %
3. Existe incoherencia entre el currículo y los instrumentos de acompañamiento.	17.5 %	43.1 %	24.5 %	14.9 %

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los ítems que conforman la Tabla 17, el 53.6 % de los docentes y directivos perciben incoherencias entre el currículo y los libros de texto. Por otro lado, el 45.3 % considera que también hay incoherencias entre el currículo y los registros de grado. Además, el 39.4 % de los encuestados cree que existe incoherencia entre el currículo y los instrumentos de acompañamiento.

Figura 15. Porcentajes del factor Cantidad de recursos (N = 7,576)



Fuente: elaboración propia.

La *Cantidad de Recursos* es percibida como normal por un 61.4 %, alta por un 24.3 % y baja por un 14.2 %. Esto significa que un 24.3 % del personal directivo y docente considera que existen grandes desafíos en este ámbito.

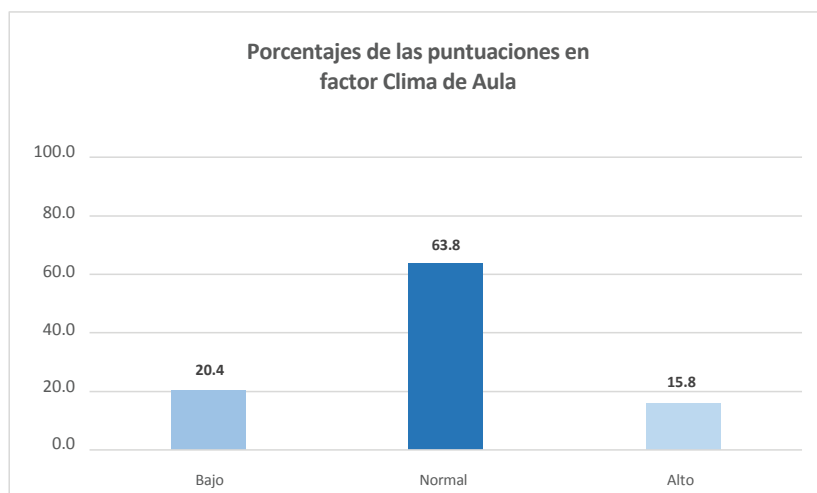
Tabla 18. Porcentajes de las respuestas para los ítems del factor Cantidad de recursos (N = 7,576)

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. No hay suficientes recursos tecnológicos en el centro.	6.9 %	17.4 %	28.1 %	47.6 %
2. No hay suficientes recursos didácticos en el centro.	11.6 %	28.9 %	28.2 %	31.3 %
3. No llegan a tiempo los recursos educativos (registros y libros de textos) al centro.	6.2 %	15.6 %	28.0 %	50.2 %

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 18 se observan los ítems del factor *Cantidad de Recursos*. En ese sentido, el 75.7 % de los encuestados está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que no hay suficientes recursos tecnológicos en el centro. Del mismo modo, el 59.5 % considera que no hay suficientes recursos didácticos. Además, el 78.2 % opina que los recursos educativos, como registros y libros de texto, no llegan a tiempo.

Figura 16. Porcentajes del factor Clima de Aula (N = 7,576)



Fuente: elaboración propia.

El Clima de Aula² es considerado normal por un 63.8 %, alto por un 15.8 % y bajo por un 20.4 %. Dicho de otra forma, un 15.8 % considera que existen grandes desafíos en este ámbito.

Tabla 19. Porcentajes de las respuestas para los ítems del factor Clima de Aula (N = 7,576)

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Los docentes no manejan estrategias para la prevención de la violencia.	26.0%	45.0%	18.7%	10.3%
2. Los docentes no manejan estrategias para mantener la motivación y el interés de los estudiantes.	29.1%	46.8%	15.9%	8.1%
3. Los docentes no conocen estrategias para la resolución pacífica de conflictos.	29.9%	47.8%	15.1%	7.2%
4. Los docentes tienen poca cultura de colaboración y trabajo en equipo.	33.2%	44.4%	14.5%	7.8%
5. Los docentes no manejan métodos de enseñanza adaptados a distintos estilos y ritmos de aprendizaje.	30.2%	44.3%	16.9%	8.5%
6. Los docentes no conocen estrategias para el apoyo socioemocional de los estudiantes.	28.6%	45.0%	17.9%	8.5%
7. Los docentes no saben evaluar en base a competencias.	33.7%	46.0%	13.5%	6.8%

Fuente: elaboración propia.

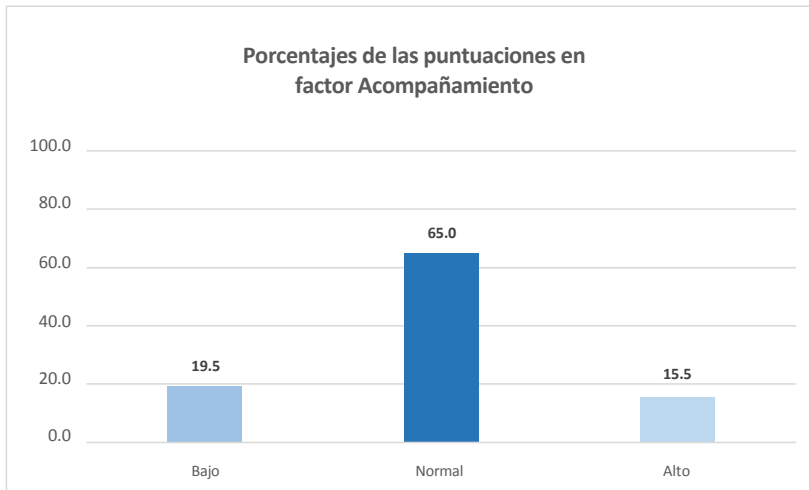
En cuanto a los ítems relacionados al *Clima de Aula*, la Tabla 19 muestra que el 29 % de los encuestados está de acuerdo o totalmente de acuerdo con que los docentes no manejan estrategias para la prevención de la violencia. De manera similar, el 24 % opina que los docentes no manejan estrategias para mantener la motivación y el interés de los estudiantes.

² Como resultado del Análisis Factorial Exploratorio (ver Anexo 1), surgió el factor Clima de Aula, entendido como las estrategias utilizadas para la motivación, desarrollo y evaluación de los aprendizajes y, a su vez, la resolución y prevención de conflictos. Este factor se diferencia de Convivencia en que este último hace alusión de forma exclusiva a las consecuencias de la violencia: dificulta aprendizajes, crea ambiente inseguro e influye en inasistencia y deserción.

Por otro lado, el 22.3 % cree que los docentes no conocen estrategias para la resolución pacífica de conflictos. Además, el 22.3 % está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que los docentes tienen poca cultura de colaboración y trabajo en equipo.

En cuanto a métodos de enseñanza adaptados a distintos estilos y ritmos de aprendizaje, el 25.4 % considera que los docentes no los manejan adecuadamente. Asimismo, el 26.4% percibe que los docentes no conocen estrategias para el apoyo socioemocional de los estudiantes. Finalmente, solo el 20.3% de los encuestados afirma que los docentes no saben evaluar en base a competencias.

Figura 17. Porcentajes del factor Acompañamiento (N = 7,576)



Fuente: elaboración propia.

Un 65.0 % percibe el *Acompañamiento Pedagógico* en el currículo educativo como normal, mientras que un 15.5 % lo ve alto y un 19.5 % bajo. Esto implica que un 15.5 % considera que existen grandes desafíos en esta área.

Tabla 20. Porcentajes de las respuestas para los ítems del factor Acompañamiento (N = 7,576)

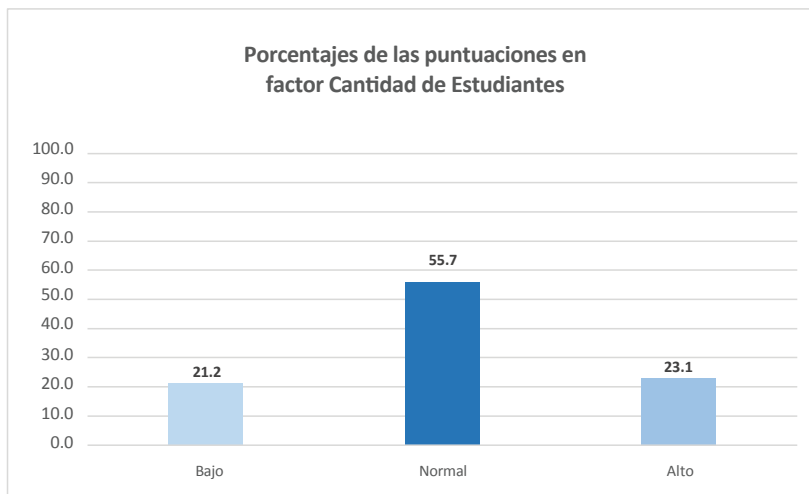
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. El acompañamiento no ofrece suficiente retroalimentación para la mejora docente.	21.6 %	40.2 %	23.4 %	14.8 %
2. No hay visitas frecuentes de acompañamiento.	26.4 %	45.2 %	18.1 %	10.3 %
3. El acompañamiento tiene un enfoque de supervisión y no de formación para la mejora.	22.8 %	36.7 %	21.0 %	19.5 %
4. El acompañamiento no se adapta a las necesidades individuales de cada docente y su grupo de estudiantes.	22.6 %	39.1 %	21.7 %	16.6 %
5. Se utilizan instrumentos contradictorios para el acompañamiento.	27.7 %	45.4 %	16.7 %	10.2 %

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 20 muestra los resultados de cada ítem que conforma el factor *Acompañamiento*. Al respecto, el 38.2 % de los encuestados están de acuerdo o totalmente de acuerdo con que el acompañamiento no ofrece suficiente retroalimentación para la mejora docente.

Por otro lado, el 28.4 % cree que no hay visitas frecuentes de acompañamiento. En cuanto al enfoque del acompañamiento, el 40.5 % piensa que tiene un enfoque de supervisión y no de formación para la mejora. Además, el 38.3 % está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que el acompañamiento no se adapta a las necesidades individuales de cada docente y su grupo de estudiantes. Por último, el 26.9 % de los encuestados percibe que se utilizan instrumentos contradictorios para el acompañamiento.

Figura 18. Porcentajes del factor Cantidad de estudiantes (N = 7,576)



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la *Cantidad de estudiantes por aula*, la Figura 18 muestra que el 55.7 % la percibe como normal, mientras que un 23.1 % la considera alta y el 21.2 %, baja. Esto implica que el 23.1 % considera que existen grandes desafíos en este ámbito debido a la sobrepoblación de estudiantes y/o la carencia de aulas.

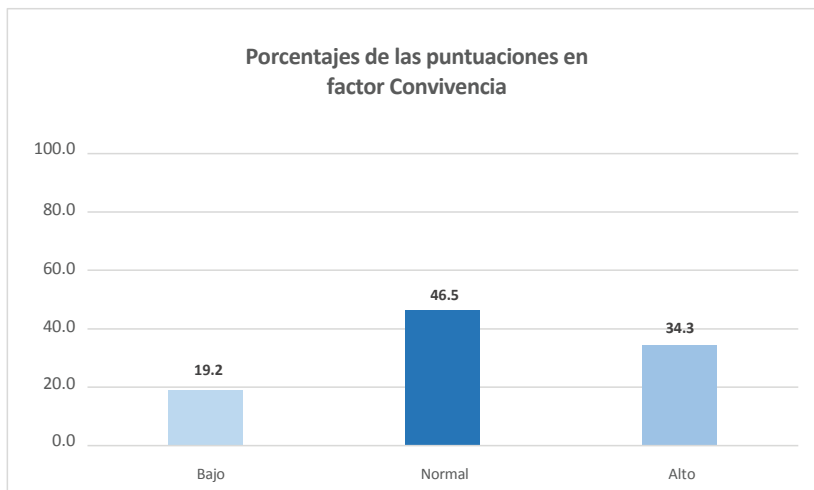
Tabla 21. Porcentajes de las respuestas para los ítems del factor Cantidad de estudiantes (N = 7,576)

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Hay sobrepoblación de estudiantes en las aulas.	14.0 %	23.5 %	21.3 %	41.2 %
2. No hay suficientes docentes.	12.4 %	25.9 %	25.8 %	36.0 %
3. No hay suficientes aulas	11.0 %	19.2 %	23.7 %	46.1 %

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 21 se observa que el 62.5 % de los encuestados está de acuerdo o totalmente de acuerdo con que hay sobrepoblación de estudiantes en las aulas. De manera similar, el 61.8 % de los participantes considera que no hay suficientes docentes, mientras que un 69.8 % coincide en la misma percepción respecto a la falta de aulas.

Figura 19. Porcentajes del factor Convivencia (N = 7,576)



Fuente: elaboración propia.

La *Convivencia* es percibida como normal por un 46.5 %, alta por un 34.3 % y baja por un 19.2 %. Lo que implica que un 34.3 % considera que existen grandes desafíos en este ámbito que ameritan atención, convirtiéndose la convivencia en el segundo factor de mayor preocupación declarada.

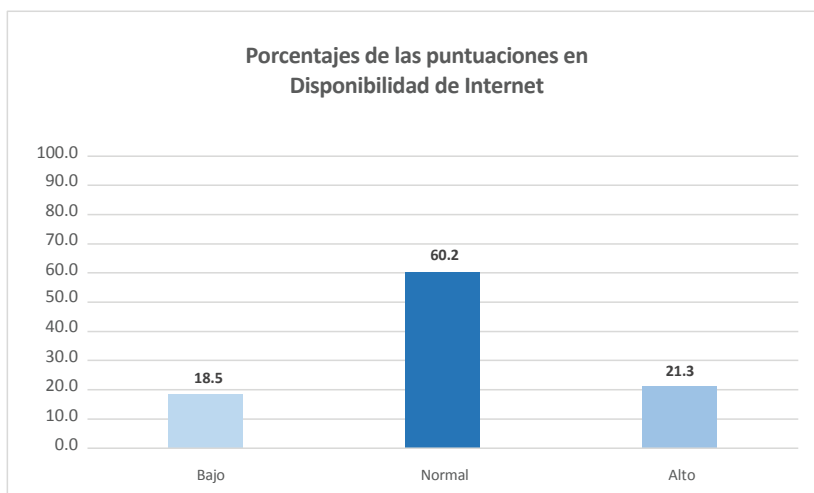
Tabla 22. Porcentajes de las respuestas para los ítems del factor Convivencia (N = 7,576)

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. La violencia escolar dificulta los aprendizajes.	7.9 %	16.0 %	31.6 %	44.5 %
2. La violencia escolar crea un ambiente inseguro.	7.6 %	13.7 %	33.1 %	45.7 %
3. La violencia escolar influye en la inasistencia y deserción.	9.0 %	19.3 %	32.5 %	39.2 %

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la *Convivencia*, la Tabla 22 muestra que el 76.1 % de los encuestados está de acuerdo o totalmente de acuerdo con que la violencia escolar dificulta los aprendizajes. Asimismo, el 78.8 % cree que la violencia escolar crea un ambiente inseguro. Además, el 71.7 % de los encuestados sostiene que la violencia escolar influye en la inasistencia y deserción del estudiantado.

Figura 20. Porcentajes del factor Disponibilidad de internet (N = 7,576)



Fuente: elaboración propia.

La *Disponibilidad de Internet* es considerada normal por un 60.2 %, alta por un 21.3 % y baja por un 18.5 %. Esto implica que un 21.3 % considera que persisten grandes desafíos en este ámbito.

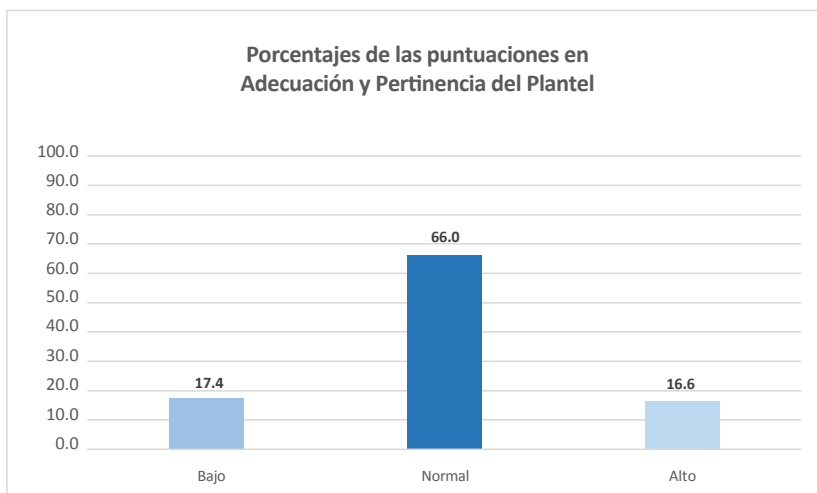
Tabla 23. Porcentajes de las respuestas para los ítems del factor Disponibilidad de internet (N = 7,576)

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Los docentes tienen que usar su internet personal en el centro.	12.4 %	22.3 %	20.1 %	45.1 %
2. La señal del internet es muy débil.	8.4 %	15.4 %	26.2 %	50.0 %
3. Los estudiantes no tienen acceso a internet en el centro.	8.6 %	17.0 %	22.2 %	52.2 %
4. No hay internet en el centro.	24.6 %	34.6 %	11.6 %	29.2 %

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 23 hace referencia a los ítems del factor *Disponibilidad de Internet*. En ese sentido, el 65.2 % está de acuerdo o totalmente de acuerdo con que los docentes tienen que usar su internet personal en el centro. A su vez, el 76.2 % considera que la señal del internet es muy débil. Un porcentaje similar (74.4 %) piensa que el estudiantado no tiene acceso a internet en el centro. Por último, el 59.2 % está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con que no hay internet en el centro.

Figura 21. Porcentajes del factor Adecuación y pertinencia del plantel (N = 7,576)



Fuente: elaboración propia.

Un 66.0 % ve la *adecuación y pertinencia del plantel* como normal, un 16.6 % como alta y un 17.4 % como baja. Esto implica que un 16.6 % señala que existen grandes desafíos que atender en este ámbito.

Tabla 24. Porcentajes de las respuestas para los ítems del factor Adecuación y pertinencia del plantel (N = 7,576)

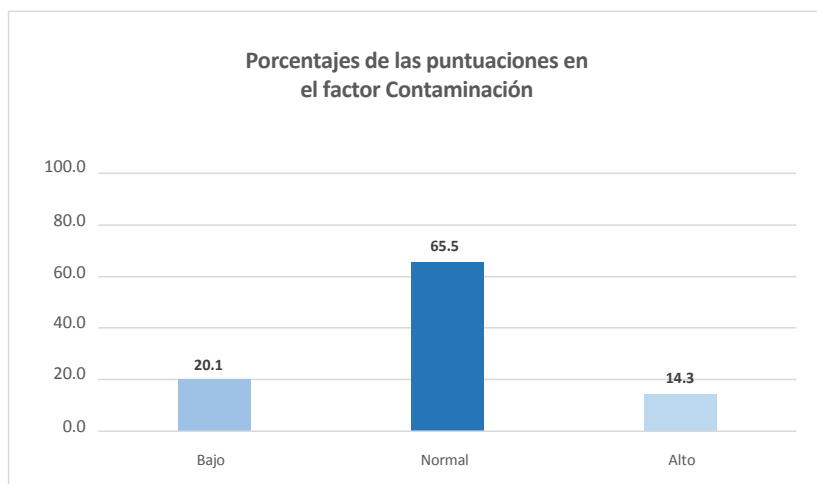
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. No hay comedor.	22.4 %	20.4 %	10.0 %	47.2 %
2. No hay cancha (o está inhabilitada).	27.9 %	31.9 %	11.6 %	28.7 %
3. No hay patio para el recreo.	31.9 %	42.8 %	11.5 %	13.8 %
4. Las aulas son pequeñas y/o improvisadas.	23.6 %	35.0 %	16.9 %	24.4 %
5. No hay salón de profesores.	16.1 %	19.2 %	15.2 %	49.5 %
6. No hay suficiente ventilación.	25.2 %	38.0 %	15.2 %	21.6 %

Fuente: elaboración propia.

Una mayoría significativa de los encuestados (57.2 %) está de acuerdo o totalmente de acuerdo con que no hay comedor. El 40.3 % sostiene que no hay cancha o está inhabilitada. Por su parte, el 25.3 % está en de acuerdo o totalmente en de acuerdo con que no hay patio para el recreo.

Además, un 41.3 % piensa que las aulas son pequeñas y/o improvisadas. De igual forma, el 64.7% sostiene que no hay salón de profesores. Por último, el 36.8 % de los encuestados está en de acuerdo o totalmente en de acuerdo con que no hay suficiente ventilación en las aulas.

Figura 22. Porcentajes del factor Contaminación (N = 7,576)



Fuente: elaboración propia.

La *percepción de Contaminación* es mayormente normal (65.5 %), con un 14.3 % que la ve alta y un 20.1 % baja. Esto significa que un 14.3 % del personal docente y directivo considera que existen grandes desafíos en este ámbito.

Tabla 25. Porcentajes de las respuestas para los ítems del factor Contaminación (N = 7,576)

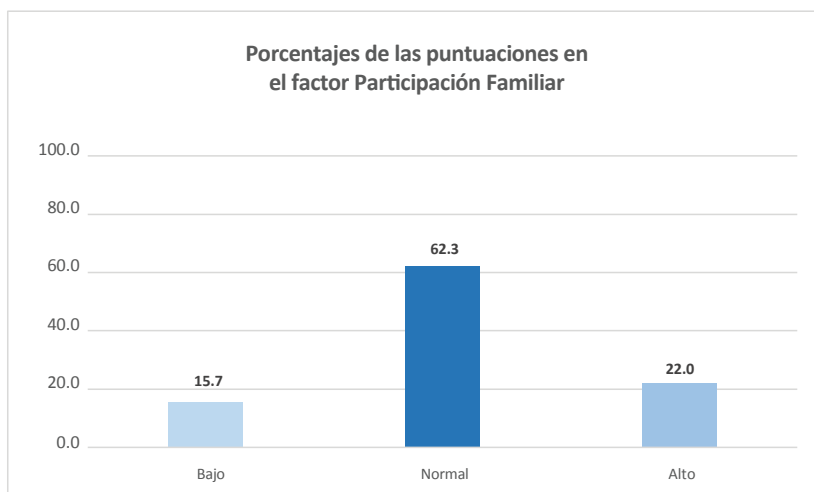
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Hay mucha contaminación y basura en el entorno del centro.	25.9 %	43.4 %	16.1 %	14.6 %
2. Hay mucho ruido en el entorno del centro.	23.0 %	42.1 %	18.8 %	16.1 %
3. Hay mal olor en el entorno del centro.	25.5 %	43.9 %	16.8 %	13.8 %
4. No se da mantenimiento al plantel escolar.	31.3 %	47.6 %	12.4 %	8.7 %
5. No hay agua para limpiar el plantel escolar.	32.1 %	47.4 %	11.6 %	8.9 %

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 25 presenta los porcentajes obtenidos en los ítems del factor *Contaminación*. En ese sentido, un tercio de la muestra (30.7 %) está totalmente de acuerdo o de acuerdo con que hay mucha contaminación y basura en el entorno del centro. De manera similar, el 34.9 % está totalmente en desacuerdo o en desacuerdo con que hay mucho ruido en el entorno del centro.

Además, el 30.6 % de los encuestados está totalmente de acuerdo o de acuerdo con que hay mal olor en el entorno del centro. Por su parte, los resultados también señalan que el 21.1 % está totalmente en de acuerdo o de acuerdo con que no se da mantenimiento al plantel escolar. Por último, el 20.5 % está totalmente en desacuerdo o en desacuerdo con que no hay agua para limpiar el plantel escolar.

Figura 23. Porcentajes del factor Participación familiar (N = 7,576)



Fuente: elaboración propia.

La Participación Familiar es considerada normal por un 62.3 %, alta por un 22.0 % y baja por un 15.7 %. Esto significa que un 22.0 % del personal directivo y docente considera que existen grandes desafíos en este ámbito.

Tabla 26. Porcentajes de las respuestas para los ítems del factor Participación familiar (N = 7,576)

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Hay mucha violencia en las familias.	7.1 %	27.9 %	37.7 %	27.3 %
2. Familias analfabetas o con escaso acceso a la cultura escrita que no pueden apoyar a sus hijos.	4.7 %	17.3 %	44.0 %	34.1 %
3. Las familias no reconocen cuando sus hijos tienen necesidades especiales.	4.1 %	11.2 %	40.8 %	43.9 %
4. Las familias no asisten a las convocatorias del centro.	7.6 %	24.2 %	38.0 %	30.2 %

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 26 que muestra los ítems del factor Participación Familiar, señala que más de la mitad de los encuestados (65.0 %) está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que hay mucha violencia en las familias. Un porcentaje similar (68.2 %) está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que las familias no asisten a las convocatorias del centro.

Asimismo, la mayoría (78.1 %) coincide en que las familias analfabetas o con escaso acceso a la cultura escrita no pueden apoyar adecuadamente a sus hijos. Por último, la mayor parte de la muestra (84.7 %) cree que las familias no reconocen cuando sus hijos tienen necesidades especiales.

3.3 Estadísticos inferenciales

Las Tablas 27, 28, 29, 30, 31, 32 y 33 presentan los resultados de un análisis de Kruskal-Wallis que compara varios factores que afectan la calidad de la educación según roles, tandas, zonas, nivel en el que labora, sexo, modalidad y tiempo laborando en el sistema educativo público.

Cabe recordar que mientras más alta es la puntuación, mayor es la percepción de que este factor afecta la calidad educativa. Para cada factor, se muestran las medianas de las puntuaciones por grupo y se identifican las comparaciones entre grupos donde hay diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$).

Tabla 27. Prueba Kruskal Wallis para comparación de rangos de los Factores que afectan la educación según cada rol (N = 7,576)

Factores que afectan la educación	Rangos promedios según cada rol				Combinaciones en las que hay diferencia entre roles
	Director/a	Coordinador/a pedagógico/a	Docente	Orientador / Psicólogo	
Gobernanza	3478.47	3422.99	3909.99	3665.37	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinador/a Pedagógico/a – Docente • Director/a – Docente • Orientador o Psicólogo – Docente
Liderazgo	3245.81	3676.39	3896.77	3810.49	<ul style="list-style-type: none"> • Director/a – Coordinador/a Pedagógico/a • Director/a – Orientador o Psicólogo • Director/a – Docente
Condiciones laborales	3479.14	3453.87	3925.66	3508.06	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinador Pedagógico – Director • Coordinador/a Pedagógico/a – Docente • Coordinador/a – Orientador o Psicólogo
Currículo educativo: pertinencia	3192.62	3244.63	3972.51	3764.93	<ul style="list-style-type: none"> • Director - Coordinador
Currículo educativo: incoherencia	3348.26	3426.08	3947.74	3545.74	<ul style="list-style-type: none"> • Director- Coordinador • Coordinador - Orientador
Cantidad de recursos	3043.9	3312.89	4029.58	3448.11	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinadora - Orientador
Clima de aula	4442.47	4368.7	3478.48	4677.76	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinador - Director
Acompañamiento	3481.14	2774.95	3967.23	3925	<ul style="list-style-type: none"> • Orientador - Docente
Cantidad de estudiantes	3271.64	3281.5	3970.81	3629.22	<ul style="list-style-type: none"> • Director - Coordinador
Convivencia	3323.93	3476.23	3939.08	3591.89	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinador - Orientador
Disponibilidad de internet	3355.94	3507.87	3950.86	3421.11	<ul style="list-style-type: none"> • Director - Orientador / Orientador - Coordinador
Adecuación y pertinencia del plantel	3949.22	3479.98	3778.85	3981.49	<ul style="list-style-type: none"> • Director - Orientador
Contaminación	3194.85	3622.56	3904.77	3877.03	<ul style="list-style-type: none"> • Orientador - Docente
Participación familiar	3354.27	3284.14	3958.81	3372.05	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinador – Director • Coordinador - Orientador • Director - Psicólogo

Nota. Los factores presentados en esta tabla solo son aquellos en los que hubo diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$). Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 27 se muestran los resultados de un análisis de Kruskal-Wallis que compara varios factores que afectan la calidad educativa según roles: Dirección, Coordinación Pedagógica, Docencia y Orientación/Psicología.

Los resultados muestran que, en cuanto a la *Gobernanza*, los docentes obtuvieron mayores puntuaciones en comparación con los directores, coordinadores pedagógicos y orientadores/psicólogos. Esto significa que es el cuerpo docente quienes perciben que existen mayores problemas relativos a la gobernanza.

En el factor *Liderazgo*, tanto el cuerpo docente como el personal de orientación y psicología obtuvieron mayores puntuaciones en comparación con los directores. Asimismo, los coordinadores pedagógicos también obtuvieron mayores puntuaciones en comparación con los directores.

Con relación a las *Condiciones Laborales*, los docentes obtuvieron mayores puntuaciones en comparación con los coordinadores pedagógicos. Del mismo modo, los directores y orientadores/psicólogos también obtuvieron mayores puntuaciones en comparación con los coordinadores pedagógicos.

Por otro lado, en cuanto a la percepción de que el *Currículo Educativo* no es pertinente, los docentes obtuvieron mayores puntuaciones en comparación con los directores y coordinadores. En cuanto a la percepción de incoherencia del currículo educativo, los docentes obtuvieron mayores puntuaciones en comparación con los directores, coordinadores y orientadores.

Con respecto a la *Cantidad de Recursos*, los docentes obtuvieron mayores puntuaciones en comparación con los coordinadores y orientadores. Esta misma tendencia se observó en el factor de Convivencia.

En lo que respecta a las *Clima de aula*, los orientadores obtuvieron mayores puntuaciones en comparación con los directores y coordinadores.

En términos del *Acompañamiento Pedagógico*, los docentes obtuvieron mayores puntuaciones en comparación con el personal de orientación y psicología.

Por otra parte, en la *Cantidad de estudiantes*, los coordinadores presentan mayores puntuaciones en comparación con los directores.

Con relación a la *Disponibilidad de internet*, los orientadores presentan mayores puntuaciones en comparación con los directores. En cambio, los coordinadores presentan mayores puntuaciones en comparación con los orientadores.

En cuanto a la *Adecuación y pertinencia del plantel*, los orientadores presentan mayores puntuaciones en comparación con los directores.

En términos de *Contaminación*, los docentes presentan mayores puntuaciones en comparación con los orientadores.

Finalmente, en *Participación familiar*, tanto los directores como los orientadores presentan mayores puntuaciones en comparación con los coordinadores.

Tabla 28. Prueba Kruskal Wallis para comparación de rangos de los Factores que afectan la educación según Tandas (N = 7,576)

Factores que afectan la educación	JEE	Matutina	Vespertina	Matutina y Vespertina	Combinaciones en las que hay diferencia entre tandas
Liderazgo	3792.45	4134.01	4326.25	3674.65	• Matutina - Vespertina
Desarrollo profesional	3787.18	3364.29	4375.9	3773.05	• Matutina - Vespertina
Condiciones laborales	3750.67	4140.04	4334.77	4000.21	• JEE – Matutino y Vespertina
Cantidad de recursos	3773.53	3708.62	4423.92	3847.12	• JEE - Vespertina
Clima de aula	3754.49	4036.65	4604.6	3951.11	• JEE – Vespertino • Matutino y Vespertino – Vespertino
Cantidad de estudiantes	3752.06	3722.05	3476.19	4110.97	• JEE – Matutino y Vespertino
Disponibilidad de internet	3769.16	3616.83	4624.45	3868.26	• Matutino – Vespertino • JEE – Vespertino • Matutino y Vespertino - Vespertino
Adecuación y pertinencia del plantel	3678.02	4496.57	4787.45	4493.66	• JEE – Matutino y Vespertino • JEE – Matutino • JEE - Vespertino
Contaminación	3748.57	3938.1	4759.44	3989.57	• JEE – Vespertino • Matutino y Vespertino - Vespertino

Nota. Los factores presentados en esta tabla solo son aquellos en los que hubo diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$).

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 28 muestra los resultados de un análisis de Kruskal-Wallis que compara varios factores que afectan la educación según diferentes tandas escolares: Jornada Escolar Extendida (JEE), Matutina, Vespertina y combinación de Matutina y Vespertina.

En cuanto al *Liderazgo*, la tanda escolar vespertina obtuvo una puntuación mediana mayor en comparación con la Matutina. Además, en el Desarrollo Profesional, la tanda vespertina alcanzó una puntuación mediana superior en comparación con la matutina.

Por otro lado, en *Condiciones Laborales*, la combinación de la matutina y la vespertina obtuvo una puntuación mediana mayor en comparación con la Jornada Escolar Extendida.

Asimismo, en lo que respecta a la *Cantidad de Recursos*, la vespertina obtuvo una puntuación mediana mayor en comparación con la JEE.

Con relación al *Clima de aula*, la tanda vespertina obtuvo puntuaciones medianas mayores en comparación con la JEE y la combinación de las jornadas matutina y vespertina.

Por otra parte, en cuanto a la *Cantidad de Estudiantes*, la combinación de las jornadas matutina y vespertina alcanzó una puntuación mediana mayor en comparación con la JEE.

Con respecto a la *Disponibilidad de Internet*, la tanda vespertina obtuvo puntuaciones mayores al compararlas con todos los tipos de jornada.

En lo que concierne a la *Adecuación y Pertinencia del plantel*, todas las jornadas mostraron puntuaciones mayores en comparación con la Jornada Escolar Extendida, lo que significa que el personal docente y directivo que labora en la JEE son quienes expresan tener menores dificultades con relación a la adecuación y pertinencia del plantel escolar.

Finalmente, en términos de *Contaminación*, tanto la JEE como la combinación de matutina y vespertina obtuvieron puntuaciones medianas mayores en comparación con la Vespertina.

Tabla 29. Prueba Kruskal Wallis para comparación de rangos de los Factores que afectan la educación según el sexo (N = 7,576)

Factor	Femenino	Masculino
Gobernanza	3735.53	4007.04
Desarrollo profesional	3748.1	3955.18
Currículo educativo: pertinencia	3746.98	3959.82
Currículo educativo: incoherencia	3752.3	3937.86
Cantidad de recursos	3737.69	3998.14
Acompañamiento	3731.8	4022.43
Cantidad de estudiantes	3762.21	3896.98
Disponibilidad de internet	3751.21	3942.35

Nota. Los factores presentados en esta tabla solo son aquellos en los que hubo diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$).

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 29 muestra los resultados de un análisis de Kruskal-Wallis que compara varios factores que afectan la calidad de la educación según el sexo del personal docente y directivo. En ese sentido, se observa mayores puntuaciones en el sexo masculino en los factores de *Gobernanza*, *Desarrollo profesional*, *Disponibilidad de internet*, *Pertinencia del currículo*, *Coherencia del Currículo*, *Cantidad de recursos*, *Acompañamiento* y *Cantidad de estudiantes*.

Es importante señalar que no existen diferencias estadísticamente significativas en torno al *Liderazgo* y *Convivencia* según el sexo. En otras palabras, el sexo no se encuentra relacionado al liderazgo y la convivencia, según los resultados del presente estudio.

Tabla 30. Prueba Kruskal Wallis para comparación de rangos de los Factores que afectan la educación según la zona (N = 7,576)

Factores que afectan la educación	Rural	Rural – Apartada	Urbana	Urbana – Marginal	Urbana – Turística	Combinaciones en las que hay diferencia entre la zona
Gobernanza	3623.04	3865.25	3821.98	4157.41	3799.2	<ul style="list-style-type: none"> • Rural – Urbana • Rural – Urbana Marginal • Urbana – Urbana Marginal
Liderazgo	3653.52	3797.63	3856.91	4011.74	3721.04	<ul style="list-style-type: none"> • Rural - Urbana
Desarrollo profesional	3639.33	3674.16	3882.98	4011.72	3794.71	<ul style="list-style-type: none"> • Rural – Urbana • Rural – Urbana marginal
Condiciones laborales	3919.29	4454.64	3481.09	4039.15	3656.44	<ul style="list-style-type: none"> • Urbana – Rural • Urbana – Urbana marginal • Urbana – Rural apartada • Urbana turística – Rural apartada • Rural – Rural apartada
Currículo educativo: pertinencia	3693.77	3586.82	3866.29	3940.63	3755.36	<ul style="list-style-type: none"> • Rural – Urbana • Rural – Urbana marginal
Currículo educativo: incoherencia	3679.49	3767.19	3847.9	3886.03	4070.89	<ul style="list-style-type: none"> • Rural - Urbana
Cantidad de recursos	3714.35	4170.04	3715.69	3988.48	4106.48	<ul style="list-style-type: none"> • Rural – Rural apartada • Urbana – Urbana marginal • Urbana – Rural apartada

Factores que afectan la educación	Rural	Rural – Apartada	Urbana	Urbana – Marginal	Urbana – Turística	Combinaciones en las que hay diferencia entre la zona
Clima de aula	3642.27	3623.44	3905.92	3955.09	3804.77	<ul style="list-style-type: none"> • Rural – Urbana • Rural – Urbana marginal
Cantidad de estudiantes	3560.29	3663.5	3923.79	4065.06	4089.07	<ul style="list-style-type: none"> • Rural – Urbana • Rural – Urbana marginal • Rural – Urbana turística • Rural apartada – Urbana marginal
Convivencia	3657.04	3473.45	3881.98	4016.9	3900.06	<ul style="list-style-type: none"> • Rural apartada – Urbana • Rural apartada – Urbana marginal • Rural – Urbana • Rural – Urbana marginal
Disponibilidad de internet	3664.08	4673.25	3770.15	3824.13	3923.38	<ul style="list-style-type: none"> • Rural – Rural apartada • Urbana – Rural apartada
Adecuación y pertinencia del plantel	4082.96	4792.63	3396.81	3687.42	3505.9	<ul style="list-style-type: none"> • Todas a excepción de la Urbana – Urbana turística y Urbana – Rural apartada
Contaminación	3630.15	3804.02	3808.1	4209.48	3763.35	<ul style="list-style-type: none"> • Rural – Urbana • Urbana turística – Urbana marginal • Rural apartada – Urbana marginal • Urbana – Urbana marginal
Participación familiar	3537.97	3795.37	3884.77	4220.55	3968	<ul style="list-style-type: none"> • Rural – Urbana • Rural – Urbana turística • Rural apartada – Urbana marginal • Urbana – Urbana marginal

Nota. Los factores presentados en esta tabla solo son aquellos en los que hubo diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$).

Fuente: elaboración propia.

En el factor de *Gobernanza*, docentes y directivos en zonas urbanas marginales tienen una mediana mayor comparado con aquellos en zonas urbanas y rurales. Además, directivos y docentes en zonas urbanas también presentan una mediana mayor que aquellos en zonas rurales.

En cuanto al *Liderazgo*, docentes y directivos en zonas urbanas tienen una mediana mayor comparado con aquellos en zonas rurales.

Para el *Desarrollo Profesional*, docentes y directivos en zonas urbanas y urbanas marginales tienen una mediana mayor en comparación con aquellos en zonas rurales.

En el factor de *Condiciones Laborales*, docentes y directivos en zonas rurales apartadas tienen una mediana mayor comparado con aquellos en zonas urbanas, urbanas marginales, rurales y zonas urbanas turísticas. Además, directivos y docentes en zonas urbanas marginales también presentan una mediana mayor que aquellos en zonas urbanas.

En el aspecto de la *Pertinencia del Currículo Educativo*, tanto las zonas urbanas marginales como las urbanas tienen una mediana mayor en comparación con las rurales. Con respecto a la Incoherencia del Currículo Educativo, las zonas urbanas tienen una mediana mayor en comparación con las rurales.

En cuanto a la *Cantidad de Recursos Educativos*, las zonas rurales apartadas tienen una mediana mayor comparado con las zonas rurales y las urbanas. Además, las zonas urbanas marginales presentan una mediana mayor que las urbanas. Esto implica que son los centros de las zonas rurales apartadas y urbanas marginales quienes perciben mayor carencia de recursos educativos.

En el *Clima de Aula*, las zonas urbanas y urbanas marginales tienen una mediana mayor comparado con las zonas rurales.

En cuanto a la *Cantidad de Estudiantes*, las zonas urbanas, urbanas marginales y urbanas turísticas tienen una mediana mayor comparado con las zonas rurales.

Para el factor de *Convivencia*, las zonas urbanas y urbanas marginales tienen una mediana mayor en comparación con las rurales y rurales apartadas.

En la *Disponibilidad de Internet*, las zonas rurales apartadas tienen una mediana mayor en comparación con las zonas Urbanas y Rurales, lo que evidencia oportunidades de mejora en programas como República Digital Educación.

En cuanto a la *Adecuación y pertinencia del plantel*, las zonas rurales apartadas tienen una mediana mayor comparado con las zonas rurales, urbanas, urbanas turísticas y urbanas marginales. Esto significa que son los centros de las zonas rurales apartadas quienes declaran tener mayores dificultades en lo referido a la infraestructura de sus planteles escolares.

En el aspecto de la *Contaminación*, todas las posibles combinaciones muestran diferencias estadísticamente significativas. Solo en dos combinaciones al comparar las zonas esto no ocurre: entre las zonas urbanas y las urbanas turísticas, y entre las zonas urbanas y rural apartadas.

Para el factor de *Participación Familiar*, las zonas urbanas y urbanas turísticas tienen una media mayor a las zonas rurales. De igual forma, las zonas urbanas marginales presentan una puntuación mayor a las zonas rurales. Por último, en las zonas urbanas marginales se observa una puntuación mayor que en las zonas urbanas. apartadas, urbanas turísticas, urbanas, y rurales.

Tabla 31. Prueba Kruskal Wallis para comparación de rangos de los Factores que afectan la educación según el nivel en que labora (N = 7,576)

Factores que afectan la educación	Primaria	Secundaria	Primaria y secundaria	Combinaciones en las que hay diferencia entre el nivel en que labora
Gobernanza	3677.93	4022.88	3715.17	<ul style="list-style-type: none"> • Primaria – Secundaria • Primaria y Secundaria - Secundaria
Liderazgo	3716.81	3975.86	3653.23	<ul style="list-style-type: none"> • Primaria y secundaria – Secundaria • Primaria - Secundaria
Desarrollo profesional	3675.57	3965.15	3869.09	<ul style="list-style-type: none"> • Primaria – Primaria y Secundaria • Primaria – Secundaria
Condiciones laborales	4009.87	3308.94	3960.86	<ul style="list-style-type: none"> • Secundaria – Primaria y Secundaria • Secundaria - Primaria
Currículo educativo: pertinencia	3714.22	3958.39	3708.44	<ul style="list-style-type: none"> • Primaria y Secundaria – Secundaria • Primaria – Secundaria
Currículo educativo: incoherencia	3679.7	4001.47	3760.1	<ul style="list-style-type: none"> • Primaria – Secundaria • Primaria y Secundaria - Secundaria
Cantidad de recursos	3715.26	3965.44	3686.16	<ul style="list-style-type: none"> • Primaria y Secundaria – Secundaria • Primaria – Secundaria
Clima de aula	3643.38	3867.25	4259.46	<ul style="list-style-type: none"> • Primaria – Secundaria • Primaria – Primaria y secundaria • Secundaria – Primaria y secundaria
Acompañamiento	3705.5	3961.94	3739.65	<ul style="list-style-type: none"> • Primaria – Secundaria • Primaria y Secundaria – Secundaria
Cantidad de estudiantes	3854.54	3685.78	3739.94	<ul style="list-style-type: none"> • Secundaria - Primaria

Disponibilidad de internet	3762.05	3881.85	3678.57	• Primaria y Secundaria - Secundaria
Adecuación y pertinencia del plantel	3964.16	3324.12	4133.05	• Secundaria – Primaria • Secundaria – Primaria y Secundaria

Nota. Los factores presentados en esta tabla solo son aquellos en los que hubo diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$).

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 31 muestra los resultados de un análisis de Kruskal-Wallis que compara varios factores que afectan la calidad educativa según los diferentes niveles en los que laboran los docentes: Primaria, Secundaria y aquellos que trabajan tanto en Primaria como en Secundaria.

En ese sentido, en el factor *Gobernanza*, las mayores puntuaciones se presentan en el grupo que labora en el nivel de Secundaria tanto al compararse con aquellos que laboran en Primaria como con el grupo de docentes que trabajan en Primaria y Secundaria al mismo tiempo. Esta diferencia también se observa en los factores de *Liderazgo*, *Currículo educativo: pertinencia*, *Cantidad de recursos* y *Acompañamiento*.

En cuanto al factor *Desarrollo profesional*, se observa que directivos y docentes que laboran en Primaria y Secundaria y aquellos que solo están en Secundaria poseen mayores puntuaciones que los de Primaria.

Por su parte, en el factor *Condiciones laborales*, se muestra que tanto directivos y docentes que laboran en Primaria como los que también trabajan en Primaria y Secundaria al mismo tiempo presentan mayores puntuaciones que aquellos de Secundaria. Esto ocurre, asimismo, en el factor *Adecuación y pertinencia del plantel*.

En lo referente al factor *Clima de aula*, se observa que directivos y docentes que laboran en Primaria y Secundaria tienen mayores puntuaciones tanto al compararlos con los de Primaria como al compararlos con los de Secundaria. De igual forma, en este factor, los docentes de Secundaria presentan una mediana mayor que los de Primaria.

En el factor *Cantidad de estudiantes*, directivos y docentes del nivel de Primaria tienen una mediana mayor que los de Secundaria. Por el contrario, en el factor *Currículo educativo: incoherencia*, son los docentes de Secundaria quienes presentan una puntuación más alta que los que laboran en el nivel de Primaria.

Por último, cuando se observan las puntuaciones del factor *Disponibilidad de internet*, el grupo de docentes que trabaja en Secundaria muestra puntuaciones más altas que el de Primaria y Secundaria.

Tabla 32. Prueba Kruskal Wallis para comparación de rangos de los Factores que afectan la educación según el tiempo laborando en el sistema (N = 7,576)

Factores que afectan la educación	Entre 0 y 9 años	Entre 10 y 19 años	Entre 20 y 29 años	30 años o más	Combinaciones en las que hay diferencia entre el tiempo que laborando
Gobernanza	3824.65	3824.38	3577.09	3614.39	<ul style="list-style-type: none"> Entre 20 y 29 años – Entre 10 y 19 años Entre 20 y 29 – Entre 0 y 9
Liderazgo	3682.08	3986.87	3819.91	3910.42	<ul style="list-style-type: none"> Entre 0 y 9 años – Entre 10 y 19 años
Desarrollo profesional	3758.04	3902.66	3635.77	4146.67	<ul style="list-style-type: none"> Entre 20 y 29 años – Entre 10 y 19 años
Condiciones laborales	3956.63	3632.6	3472.17	3081.41	<ul style="list-style-type: none"> Entre 30 años o más – Entre 0 y 9 Entre 20 y 29 años – Entre 0 y 9 años Entre 10 y 19 años – Entre 0 y 9 años
Currículo educativo: pertinencia	3765.06	3900.33	3669.97	3672.43	<ul style="list-style-type: none"> Entre 20 y 29 años – Entre 10 y 19 años
Cantidad de recursos	3996.1	3606.9	3312.12	3412.63	<ul style="list-style-type: none"> Entre 20 y 29 años – Entre 10 y 19 años Entre 20 y 29 años – Entre 0 y 9 años Entre 30 años o más – Entre 0 y 9 años
Clima de aula	3565.32	4002.48	4257.71	4219.72	<ul style="list-style-type: none"> Entre 0 y 9 años – Entre 10 y 19 años Entre 0 y 9 años – Entre 30 años o más Entre 0 y 9 años – Entre 20 y 29 Entre 10 y 19 años – Entre 20 y 29 años
Acompaña-miento	3858.7	3773.94	3520.3	3728.12	<ul style="list-style-type: none"> Entre 20 y 29 años – Entre 10 y 19 años Entre 20 y 29 años – Entre 0 y 9 años
Cantidad de estudiantes	3935.78	3671.03	3404.03	3700.38	<ul style="list-style-type: none"> Entre 20 y 29 años – Entre 10 y 19 años Entre 20 y 29 años – Entre 0 y 9 años Entre 10 y 19 años – Entre 0 y 9 años
Convivencia	3918.53	3700.78	3383.63	3961.79	<ul style="list-style-type: none"> Entre 20 y 29 años – Entre 10 y 19 años Entre 20 y 29 años – Entre 0 y 9 años Entre 10 y 19 años – Entre 0 y 9 años
Disponibilidad de internet	3891.35	3741.67	3492.9	3354.88	<ul style="list-style-type: none"> Entre 30 años o más – Entre 0 y 9 años Entre 20 y 29 años – Entre 10 y 19 años Entre 20 y 29 años – Entre 0 y 9 años
Contaminación	3758.52	3903.46	3690.48	3683.82	<ul style="list-style-type: none"> Cuando se analiza según la prueba Bonferroni, no muestra diferencias
Participación familiar	3960.64	3674.07	3306.63	3561.72	<ul style="list-style-type: none"> Entre 20 y 29 años – Entre 10 y 19 años Entre 20 y 29 años – Entre 0 y 9 años Entre 10 y 19 años – Entre 0 y 9 años

Nota. Los factores presentados en esta tabla solo son aquellos en los que hubo diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$).

Fuente: elaboración propia.

En el factor de *Gobernanza*, se observan diferencias significativas donde directivos y docentes con 0 a 9 años de experiencia tienen una mediana mayor en comparación con aquellos con 20 a 29 años. Además, los docentes con 10 a 19 años también presentan una mediana mayor que aquellos con 20 a 29 años.

En cuanto al *Liderazgo*, directivos y docentes con 10 a 19 años de experiencia tienen una mediana mayor que los que tienen 0 a 9 años de experiencia. Eso podría estar implicando que a mayor experiencia en el sistema educativo se identifican más problemas en este ámbito o, por el contrario, que a menos experiencia se ejercen nuevas formas de liderazgo educativo.

Para el *Desarrollo Profesional*, directivos y docentes con 10 a 19 años de experiencia tienen una mediana mayor en comparación con aquellos con 20 a 29 años.

En el factor de *Condiciones Laborales*, directivos y docentes con 0 a 9 años de experiencia tienen

una mediana mayor comparado con aquellos con 30 años o más. Además, directivos y docentes con 0 a 9 años también tienen una mediana mayor que aquellos con 20 a 29 años y aquellos con 10 a 19 años.

En el aspecto de la *Pertinencia del Currículo Educativo*, directivos y docentes con 10 a 19 años de experiencia tienen una mediana mayor en comparación con aquellos con 20 a 29 años.

Con respecto a la *Cantidad de Recursos Educativos*, directivos y docentes con 0 a 9 años de experiencia tienen una mediana mayor en comparación con aquellos con 20 a 29 años y aquellos con 30 años o más. Además, los docentes con 10 a 19 años también presentan una mediana mayor que aquellos con 20 a 29 años.

En el *Clima de Aula*, directivos y docentes con 20 a 29 años de experiencia tienen una mediana mayor comparado con aquellos con 0 a 9 años. Directivos y docentes con 30 años o más y aquellos con 10 a 19 años también presentan medianas mayores que aquellos con 0 a 9 años. Además, directivos y docentes con 20 a 29 años tienen una mediana mayor que los de 10 a 19 años.

En el *Acompañamiento*, los docentes con 0 a 9 años de experiencia tienen una mediana mayor en comparación con aquellos con 20 a 29 años. Además, los docentes con 10 a 19 años también presentan una mediana mayor que aquellos con 20 a 29 años.

En cuanto a la *Cantidad de estudiantes*, directivos y docentes con 0 a 9 años de experiencia tienen una mediana mayor comparado con aquellos con 20 a 29 años y aquellos con 10 a 19 años. Además, la mediana para directivos y docentes con 10 a 19 años también es mayor que para los que tienen 20 a 29 años.

Para el factor *Convivencia*, directivos y docentes con 0 a 9 años de experiencia tienen una mediana mayor en comparación con aquellos con 20 a 29 años. Además, directivos y docentes con 10 a 19 años también presentan una mediana mayor que aquellos con 20 a 29 años.

En torno a la *Disponibilidad de Internet*, directivos y docentes con 0 a 9 años de experiencia tienen una mediana mayor en comparación con aquellos con 30 años o más. Además, directivos y docentes con 10 a 19 años también presentan una mediana mayor que aquellos con 20 a 29 años.

En cuanto a la *Infraestructura y la Contaminación*, se observan diferencias significativas de manera general. Sin embargo, cuando se aplica la prueba post hoc de Bonferroni, no existen diferencias significativas.

Para el factor de *Participación Familiar*, directivos y docentes con 0 a 9 años de experiencia tienen una mediana mayor comparado con aquellos con 20 a 29 años y aquellos con 10 a 19 años. Además, la mediana para directivos y docentes con 10 a 19 años también es mayor que para los que tienen 20 a 29 años.

Tabla 33. Prueba Kruskal Wallis para comparación de rangos de los Factores que afectan la educación según modalidad educativa (N = 7,576)

Factores que afectan la educación	Académica	Arte	Técnico - Profesional	Comparaciones de las modalidades donde hay diferencia estadísticamente significativa
Desarrollo profesional	3753.58	4226.34	4013.06	Académica - Técnico profesional / Académica - Arte
Condiciones laborales	3905.04	3324.18	2880.06	Técnico profesional - Arte / Técnico profesional - Académica / Arte - Académica
Currículo educativo: pertinencia	3761.38	4504.7	3902.93	Académica - Arte / Técnico profesional - Arte
Currículo educativo: incoherencia	3754.46	4317.5	3991.13	Académica - técnico profesional / Académica - Arte
Cantidad de recursos	3807.73	4178.06	3564.25	Técnico profesional - Académica / Técnico profesional - Arte
Clima de aula	3777	4251.06	3811.65	Académica - Arte / Técnico profesional - Arte
Acompañamiento	3761.26	4586.84	3890.82	Académico - Arte / Técnico profesional - arte
Cantidad de estudiantes	3819.74	4024.46	3487.48	Técnico profesional - Arte
Disponibilidad de internet	3771.68	4715.85	3782.4	Académica - Arte / Técnico profesional - Arte
Adecuación y pertinencia del plantel	3882.4	3174.77	3094.8	Técnico profesional - Académica / Arte - académica
Contaminación	3787.28	4452.11	3692.94	Técnico profesional - Arte / Académica - Arte
Participación familiar	3815.31	3923.69	3540.94	Técnico profesional - Académica

Nota. Los factores presentados en esta tabla solo son aquellos en los que hubo diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$).

Fuente: elaboración propia.


La Tabla 33 presenta los resultados de un análisis de Kruskal-Wallis que compara varios factores que afectan la calidad de la educación según tres modalidades educativas: Académica, Arte y Técnico-Profesional.

De manera específica, en cuanto al factor Desarrollo profesional, las modalidades Técnico-Profesional y Arte presentan una mediana mayor en comparación con la modalidad Académica, con diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$).

Con relación a las Condiciones laborales, la modalidad Arte presenta una mediana mayor que la modalidad Técnico-Profesional. Sin embargo, la modalidad Académica muestra una mediana mayor al compararse tanto con la modalidad Arte como con la Técnico-Profesional.

En el factor *Currículo educativo: pertinencia*, las modalidades de Arte y Técnico-Profesional presentan una mediana mayor que la modalidad Académica. Lo mismo se observa en los factores *Currículo educativo: incoherencia*.

En cuanto a la *Cantidad de Recursos*, tanto la modalidad Académica como la de Arte presentan medianas mayores que la de la modalidad Técnico-Profesional.



Por otro lado, las puntuaciones en el factor *Clima de aula* son mayores en la modalidad Arte en comparación con las modalidades Académica y Técnico-Profesional. Esta misma tendencia se observa en los factores Acompañamiento, Disponibilidad de internet y Contaminación.

Por su parte, el factor *Cantidad de estudiantes* presenta mayores puntuaciones en la modalidad Arte en comparación con la modalidad Técnico-Profesional.

De manera general, a excepción del factor *Participación familiar*, directivos y docentes en la modalidad Arte presentan mayores puntuaciones con diferencias estadísticamente significativas.

4. Principales soluciones identificadas – resultados cualitativos

Con la finalidad de profundizar en la reflexión e identificación de propuestas, el diálogo cualitativo con el personal directivo y docente se desarrolló en torno a los 10 ítems del cuestionario que obtuvieron un puntaje superior a 45 % en “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”, y que no dependen del accionar exclusivo del Ministerio de Educación (como sería el caso de nombrar a más docentes o construir más aulas) (ver Tabla 34).

Tabla 34. Relación de problemas que guiaron la fase tres del estudio

Factor	Ítems / Problemas
Gobernanza	Existe mucha influencia de los partidos políticos en la gestión de los centros. (52.35 %)
Desarrollo Profesional Docente	No hay aula de informática. (72.15 %)
	No hay aula de ciencia. (81.59 %)
Currículo y estrategias de enseñanza - aprendizaje	El currículo está sobrecargado de contenidos. (44.93 %)
	Existe incoherencia entre el currículo y los libros de textos. (53.55 %)
	Existe incoherencia entre el currículo y los registros de grado. (45.29 %)
Convivencia y clima escolar	La violencia escolar dificulta los aprendizajes. (76.14 %)
	La violencia escolar crea un ambiente inseguro. (78.78 %)
Participación familias	Familias analfabetas o con escaso acceso a la cultura escrita que no pueden apoyar a sus hijos. (78.08 %)
	Las familias no reconocen cuando sus hijos tienen necesidades especiales. (84.71 %)

Fuente: elaboración propia.

La identificación de **la influencia de los partidos políticos en los centros educativos** revela una preocupación significativa entre los docentes respecto a cómo esta afecta la calidad educativa. Docentes y directivos opinan que los partidos políticos continúan influyendo en el nombramiento del personal educativo, así como en la implementación o interrupción abrupta de programas y proyectos educativos en marcha.

Al indagar sobre la influencia de los partidos políticos en los centros educativos, de 359 respuestas, solo 29 personas expresaron que no hay nada que pueda hacerse. El resto de las personas hicieron propuestas en dos direcciones: la separación entre política y educación, y la importancia de que cada docente se centre exclusivamente en su labor pedagógica.

Separar política y educación:

“Eliminar y no traer la política a las escuelas.”

“Evitar tocar temas políticos en el centro.”

“No mezclar política y educación.”

“Mantener los partidos políticos fuera de las aulas.”

“Prohibición de la política en el centro educativo.”

“No permitir debates políticos en hora de docencia en los centros educativos.”
“No incluir actividades ni temas políticos en sus reuniones o conversaciones.”
“Evitar cualquier tipo de propagandas políticas en el centro educativo.”
“Es necesario despolitizar el sistema educativo para garantizar una enseñanza imparcial y libre de influencias partidistas.”
“La política no debe tener cabida en el ámbito educativo; es crucial eliminar su influencia para garantizar una educación equitativa.”
“Evitar la politización del sistema educativo es esencial para promover una educación de calidad.”
“Promover la autonomía de las escuelas para decisiones educativas sin intervención política”
“Los docentes deben enfocarse en su labor educativa sin involucrarse en asuntos políticos, manteniendo un ambiente propicio para el aprendizaje.”
“Evitar la mezcla de la política con la educación es crucial para garantizar un ambiente de respeto y profesionalismo en las escuelas.”
“No permitir el favoritismo político y no hablarles a los estudiantes de política ni preferencia política.”

Mantener el enfoque en la labor educativa:

“Realizar la labor asignada limitando los comentarios políticos.”
“Ser más profesional que político.”
“Enfocarse en impartir docencia y dejar de lado el fanatismo.”
“Centrarse en la formación como docentes y compromiso con la mejora educativa.”
“Cumplir con las funciones correspondientes sin acudir a personas políticas.”
“No aceptar personas recomendadas por políticas ni amiguismo.”
“Es importante valorar y respetar la labor docente, enfocándose en el desarrollo integral de los estudiantes sin influencias políticas.”
“Los docentes deben enfocarse en su rol profesional, dejando de lado las preferencias políticas y centrándose en su compromiso con la educación.”
“Ser un ejemplo de comportamiento democrático y respetuoso en el aula y en la comunidad educativa.”

Docentes y directivos consideran como una las principales limitaciones en sus condiciones laborales la **falta de aulas especializadas para el trabajo con informática y ciencias**. Esta carencia hace un llamado de atención al momento de priorizar la inversión en educación para lograr favorecer una educación STEM.

Al indagar sobre qué pueden hacer directivos y docentes ante la falta de aulas de informática y de ciencia, de 359 respuestas 97 personas expresaron que no hay nada que pueda hacerse. El resto de las personas manifestaron propuestas en dos direcciones: lograr la colaboración comunitaria y buscar recursos que permitan trabajar las competencias científicas y tecnológicas en las aulas. Estas alternativas demuestran una clara disposición a buscar soluciones creativas a pesar de las limitaciones.

Buscar la colaboración comunitaria:

“Gestionar en alianza con los padres y las juntas de vecinos para que nos ayuden y colaboren con la dotación de ese tipo de recursos que facilitan los procesos de

aprendizajes.”

“Buscar aliados en la comunidad, familias, empresarios, iglesias, que puedan aportar recursos o materiales a la escuela.”

“Hacer campañas de recaudación de fondos o solicitudes a instituciones que puedan donar involucrando a los propios estudiantes.”

Buscar recursos que permitan trabajar las competencias científicas y tecnológicas:

“Buscar elementos, materiales, que nos permitan trabajar eso, sin tener que tener un espacio en el centro.”

“Hay muchas formas de integrar la tecnología en las estrategias de aula. No es necesario tener un aula de informática.”

“Utilizar recursos que sirvan para trabajar la ciencia y la tecnología en el aula.”

“El trabajo por proyectos con estudiantes ayuda al desarrollo de estas competencias.”

Una sobrecarga de contenidos compromete la calidad y la profundidad de los aprendizajes. Al indagar sobre qué pueden hacer directivos y docentes para **minimizar la sobrecarga de contenidos que se percibe tiene el actual currículo educativo**, de 359 respuestas solo 19 personas expresaron que no hay nada que pueda hacerse. El resto de las personas comunicaron propuestas en dos direcciones: la priorización de contenidos curriculares y la participación activa en los procesos de revisión curricular.

Priorizar contenidos curriculares:

“Buscar estrategias para minimizar la sobrecarga de contenidos.”

“Hacer una propuesta de priorización de contenidos.”

“Contextualizar los contenidos de acuerdo a la realidad del estudiante y centro educativo.”

“Priorizar los conceptos fundamentales y utilizar métodos de enseñanza centrados en el estudiante.”

“Hacer propuestas de reducción de contenidos a través de los planes de mejora.”

“Trabajar en grupos pedagógicos para identificar y eliminar redundancias en el currículo.”

“Priorizar los contenidos necesarios para el aprendizaje satisfactorio de los estudiantes.”

“Seleccionar los contenidos más relevantes y adaptarlos a las necesidades de los estudiantes.”

“Adecuar los contenidos a la realidad de los estudiantes y contextualizarlos.”

“Priorizar los contenidos del grado y seleccionar los más relevantes para su ejecución.”

“Eliminar los contenidos obsoletos y repetidos que no aportan enseñanza a los estudiantes.”

“Unir contenidos afines en una misma clase para hacer conexiones significativas y reducir la cantidad de información.”

Participar activamente en la revisión curricular:

“Hacer propuestas a través de la ADP para abordar la sobrecarga de contenidos.”

- “Trabajar en grupos focales con los miembros de la comunidad educativa para determinar las necesidades de los estudiantes.”
- “Trabajar en equipo con los encargados de edición y redacción del currículo para revisar y priorizar los temas necesarios.”
- “Enviar propuestas y sugerencias a las autoridades pertinentes para mejorar la sobrecarga de contenido.”
- “Hacer propuestas a través de informes sobre el equilibrio de la cantidad de contenidos.”
- “Enviar sugerencias al Ministerio de Educación para un cambio en el currículo educativo.”
- “Sugerir al Ministerio de educación que revise y reduzca los contenidos.”
- “Reunirse con coordinadores y directores en grupos pedagógicos para discutir propuestas.”

Al indagar sobre qué pueden hacer directivos y docentes para **minimizar la incoherencia percibida entre el currículo y algunos libros de textos**, de 359 respuestas solo 32 personas expresaron que no hay nada que pueda hacerse. El resto expresó propuestas en dos direcciones: la participación activa en los procesos de elaboración y revisión de los materiales educativos, y el uso flexible y crítico de los recursos pedagógicos.

Es evidente que cualquier incoherencia entre el currículo y los materiales de enseñanza afecta negativamente la calidad de la educación, creando confusión tanto para el cuerpo docente como para el estudiantado, y provocando inconsistencias en los procesos de enseñanza - aprendizaje. Las alternativas propuestas demuestran una disposición significativa a abordar el problema de manera activa y constructiva.

Participar activamente en la elaboración y revisión de materiales educativos:

- “Enviar sugerencias al MINERD para resolver la problemática de incoherencia.”
- “Revisar cada material con cuidado y comunicar las fallas a los superiores.”
- “Proponer que los docentes participen en la revisión y corrección de los libros de texto.”
- “Realizar análisis críticos e identificar incoherencias para proponer soluciones.”
- “Solicitar revisión de los libros y enviar propuestas de modificación a las instancias superiores.”
- “Expresar inquietudes en los espacios de formación sobre las discrepancias.”
- “Presentar propuestas de libros que tengan coherencia con el currículo.”

Uso flexible y crítico de los recursos educativos:

- “Utilizar los libros solo como apoyo y buscar otras fuentes de información.”
- “No basarse únicamente en los libros de texto, sino utilizar diversas fuentes confiables.”
- “Ser creativos e innovadores en la enseñanza, no limitándose a los libros de texto.”
- “Identificar otros materiales con contenidos adecuados y acordes al currículo.”
- “Adaptar los contenidos de los libros de texto al currículo y a las necesidades de los estudiantes.”
- “Promover la investigación y la crítica para encontrar los mejores recursos

educativos.”

“Los docentes pueden abordar la incoherencia entre el currículo y los libros de texto mediante la selección cuidadosa de recursos educativos complementarios.”

“Fomentar la creatividad en la enseñanza, permitiendo a los docentes adaptar y complementar los contenidos de los libros de texto según las necesidades y características específicas de los estudiantes.”

Por otro lado, tal y como señala el propio Ministerio de Educación, el registro de grado es un instrumento que permite asentar los procesos de evaluación que evidencian la trayectoria escolar del alumnado y el desarrollo de las competencias curriculares. Si existe una desconexión entre el currículo educativo y los registros de grado esto puede derivar en dificultades en los procesos de enseñanza, así como en una evaluación ineficaz o injusta del desempeño estudiantil.

Al indagar sobre qué pueden hacer directivos y docentes para **minimizar la incoherencia percibida entre el currículo y los registros de grado**, de 359 respuestas solo 35 personas expresaron que no hay nada que pueda hacerse. El resto hizo propuestas en dos direcciones: trasladar a las autoridades recomendaciones de mejora de los registros y priorizar el trabajo con el registro de grado por encima del currículo.

Priorizar los registros de grado:

“Es necesario que haya una coordinación efectiva entre el currículo y los registros de grado para garantizar una evaluación coherente y precisa. Si no la hay, hay que planificar de acuerdo a los indicadores del registro, porque esos son los que se evalúan.”

“Basarse en los contenidos priorizados en el registro con su correspondencia en el currículo.”

“Los docentes deben basarse en los contenidos priorizados en los registros de grado.”

“Trabajar los contenidos curriculares que se adecuan al registro de grado.”

“Ajustarse a lo establecido en los registros porque ahí es que están las evidencias.”

Participar activamente en la mejora de los registros escolares:

“Expresar las incoherencias en los espacios de formación.”

“Identificar las mejoras para hacerlas llegar a las autoridades.”

“Sugerir a las personas responsables soluciones para corregir las incoherencias.”

“Estudiar y analizar los registros para hacer las críticas correspondientes.”

“Enviar al MINERD nuestras propuestas.”

“Identificar los aspectos incongruentes y notificar a los incumbentes responsables.”

“Aportar ideas, sugerencias y hasta crear un modelo y presentarlo a las autoridades.”

“Debemos analizarlos para identificar las oportunidades o errores que tengan dichos documentos y en los espacios de encuentros con las entidades comunicar dichas incoherencias para que puedan ser corregidas por las autoridades correspondientes.”

La violencia escolar es uno de los problemas más críticos que afectan la calidad de la educación

y la convivencia en República Dominicana. Al indagar sobre qué pueden hacer directivos y docentes para **minimizar las situaciones de violencia escolar**, de 359 respuestas solo 35 personas expresaron que no hay nada que pueda hacerse. El resto expresó propuestas en cinco direcciones: mejorar la formación docente, implementar acciones de promoción de la cultura de paz, fortalecer la colaboración escuela y familia, robustecer las medidas disciplinarias y contar con más personal de la policía escolar.

Mejorar la capacitación del personal educativo:

“Necesitamos ser formados en inteligencia emocional. Realizar encuentros entre grados para socializar diferentes puntos de vista.”

“Trabajar la inteligencia emocional y la parte espiritual en el centro educativo y en las escuelas de padres, madres y tutores.”

“Dotar al maestro de mecanismos y herramientas de apoyo que les permitan enfrentar dicho mal.”

“Que dejen de darnos talleres de lo mismo y nos formen para prevenir la violencia. No tenemos formación para esto.”

Promover la cultura de paz y la educación en valores:

“Concienciar a los estudiantes del buen trato a los demás, promover la cultura de paz y la formación en valores.”

“Trabajar las actividades del manual de convivencia y mediación ante los conflictos.”

“Promover una cultura de paz, compañerismo, respeto mutuo, solidaridad, entre otros.”

“Promover un clima de paz en todo momento.”

“Continuar inculcando valores en los estudiantes y principios que les enseñen a poner en práctica la paz y el buen trato con los demás.”

“Los maestros juegan un papel crucial en la prevención de la violencia en las escuelas al crear un ambiente seguro y acogedor, enseñar habilidades sociales y emocionales, intervenir tempranamente en situaciones problemáticas.”

Fortalecer la colaboración escuela - familia:

“Trabajar en coordinación para que hogar y escuela siempre vayan de la mano.”

“Impartir charlas, talleres y actividades con las familias en donde motivemos una cultura de paz.”

“Concientizar a la comunidad educativa a través de charlas, conferencias, cine forum.”

“Orientar a toda la comunidad educativa y ver cómo trabajar con las familias disfuncionales.”

“Implementar planes de mejora en el tema de violencia integrando a la familia.”

“Pedir a las familias que utilicen la disciplina positiva. Darles talleres de eso.”

“Reunir a los padres y madres junto a psicología para concienciar a los padres y madres con respecto a corregir la violencia desde el hogar.”

“Las familias son las principales responsables. Hay que trabajar de mano con ellas.”

Fortalecer las medidas disciplinarias:

“Los docentes ya no tenemos autoridad. Se requieren normas más fuertes”.

“Crear reglas más estrictas y que haya sanciones más fuertes para los que las violen.”

“Luchar para que las leyes las modifiquen para aplicar sanciones a los estudiantes violentos.”

“El MINERD debe tener políticas educativas que vayan a favor del centro educativo. Que no limite a los centros educativos, que no nos aten de las manos. Ahora a los estudiantes se les dan más derechos que deberes.”

“Revisar las normas de convivencia porque ahora todo está a favor del estudiante. Se les permiten demasiadas cosas inadecuadas”.

Aumentar la presencia de la policía escolar:

“Colocar policía escolar en cada centro educativo de manera permanente puede contribuir a crear un entorno escolar más seguro.”

“Es importante considerar la presencia de policía escolar como medida de seguridad en los centros educativos.”

“Nombrar más policías escolares para cada escuela.”

“Más policías para que los estudiantes respeten.”

Las respuestas de docentes y directivos ante la violencia escolar muestran una clara disposición para abordar este problema desde múltiples perspectivas. No obstante, resulta sumamente preocupante que una gran parte considere la implementación de normas más severas y la presencia de más policías en las escuelas como soluciones viables para enfrentar la violencia escolar. Esta perspectiva de “mano dura” se contrapone a un enfoque basado en los derechos humanos, que prioriza el respeto, la dignidad y la educación integral del estudiantado. En lugar de abordar las causas subyacentes de la violencia y promover una cultura de paz y convivencia, estas medidas punitivas tienden a exacerbar el problema, generando un ambiente de represión y temor que afecta el bienestar emocional y el clima escolar, dificulta los aprendizajes y vulnera sus derechos fundamentales.

Por otro lado, al indagar sobre qué pueden hacer directivos y docentes para **trabajar con familias analfabetas, no hispanoparlantes o con escaso acceso a la cultura escrita**, de 359 respuestas solo 23 personas expresaron que no hay nada que pueda hacerse. El resto de las personas expresaron propuestas en tres direcciones: ofrecer programas de alfabetización a las familias, utilizar estrategias que faciliten la comunicación oral y escrita, y motivar a estas familias para apoyar los procesos de aprendizaje de sus hijos/as.

Estas propuestas reflejan una comprensión profunda de los desafíos que enfrentan las familias analfabetas, no hispanohablantes o con escaso acceso a la cultura escrita. Al adoptar las estrategias propuestas, se podría estar garantizando que todo el estudiantado, independientemente de su contexto familiar, tengan la oportunidad de alcanzar los logros de aprendizaje en la etapa oportuna.

Ofrecer programas de alfabetización a las familias:

“Hacer talleres de alfabetización.”

“Trabajar con planes y programas de alfabetización para padres.”

- “Incentivar la asistencia a programas de educación de adultos.”
- “Motivar que participen en Quisqueya Aprende Contigo.”
- “Motivar a las familias para que se integren en programas de alfabetización.”
- “Sugerir a las familias que asistan a programas de alfabetización y estudien el idioma español para mejorar su comunicación con la escuela y con sus hijos.”
- “Colaborar con programas gubernamentales de alfabetización y educación de adultos. Reportarlos al distrito.”
- “Trabajar en conjunto con instituciones gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil para apoyar a estas familias.”

Utilizar estrategias que faciliten la comunicación y traducción:

- “Utilizar herramientas de traducción, como Google Translate.”
- “Buscar personas que puedan servir de traductores.”
- “Trabajar con intérpretes o mediadores culturales de la comunidad.”
- “Enviar comunicaciones escritas y orales en ambos idiomas, cuando sea posible, usando traductores online”.
- “Ofrecer materiales educativos en el idioma materno de las familias, si es posible.”
- “Evitar tecnicismos y adaptar el mensaje al nivel de comprensión de los padres. Además, emplear recursos visuales como imágenes o videos para facilitar la comprensión de la información.”

Involucrar y motivar a las familias:

- “Invitar a las familias a participar en escuelas de padres y madres.”
- “Incluir a las familias en actividades recreativas e instructivas en la escuela.”
- “Trabajar en equipo con las familias para apoyar el aprendizaje de los niños.”
- “Sensibilizar y concientizar sobre la importancia de la alfabetización y la educación.”
- “Se ha buscado la manera de trabajar de la mano con ellos, integrándolos y ofreciendo nuestra ayuda para fortalecer el vínculo familia-escuela, haciéndoles entender que son parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y que esta lucha es de todos.”
- “Motivarlos a dar seguimiento a las tareas, a la asistencia, aunque no sepan leer y escribir.”

Al indagar sobre qué pueden hacer directivos y docentes para **trabajar con familias que no reconocen cuando sus hijos tienen necesidades educativas especiales**, de 359 respuestas 41 personas expresaron que no hay nada que pueda hacerse. El resto hizo propuestas relativas a insistir en el proceso de sensibilización de las familias y trabajar con apoyo de Orientación y Psicología.

- “Integrar a las familias a que participen en la cotidianidad del centro. Así tienen la oportunidad de visualizar a otros iguales. Sin hacer comparaciones, pero es para que ellos puedan tomar conciencia.”
- “Seguir insistiendo, hacer visitas domiciliarias, hablar con las familias.”
- “Realizar un trabajo cercano con Orientación y Psicología.”
- “Ofrecerles materiales para que puedan conocer más sobre la condición de su hijo”.

5. Conclusiones y discusiones

1. En la investigación participaron un total de 8,037 personas (directivos y personal docente): 461 en las fases cualitativas y 7,576 en la fase cuantitativa. De estos últimos:

- El 80.5 % es de sexo femenino y el 19.5 % del sexo masculino.
- El 57.5 % tiene entre 0 y 9 años laborando en el sistema educativo público.
- El 69.3 % es docente, el 12.2 % es directivo de centro, el 9.7 % es Coordinador/a Pedagógico/a y el 8.9 % es del área de Orientación o Psicología.
- El 54.6 % pertenece a centros urbanos y el 45.4 % a centros rurales.
- El 87.9 % labora en la modalidad académica, el 10.4 % en la modalidad técnico profesional y el 1.7 % en la modalidad arte.

2. El personal docente y directivo de República Dominicana identifica 25 grandes problemas que afectan la calidad educativa, agrupados en los siguientes 7 factores presentados en la Figura 24:

Figura 24. Principales 7 factores que afectan la calidad educativa



Fuente: elaboración propia

- *Debilidades con la gobernanza:* Directivos y técnicos de la sede central, regional y distrito piden informaciones de manera improvisada y urgente (61.8 %); Existe mucha influencia de los partidos políticos en la gestión de los centros (52.35 %); La sede central, regional y distrito ofrecen informaciones contradictorias a los centros (32.9 %).

- *Altos niveles de violencia escolar:* La violencia escolar crea un ambiente inseguro (78.78 %); La violencia escolar dificulta los aprendizajes (76.14 %); La violencia escolar influye en la inasistencia y deserción del estudiantado (71.7 %).

- *Carencia de recursos y espacios educativos:* No hay aulas de ciencia (81.59 %); Los recursos educativos no llegan a tiempo (78.2 %); No hay suficientes recursos tecnológicos en el centro (75.7 %); No hay aulas de informática (72.2 %); No hay salón de profesores (64.7 %); No hay suficientes recursos didácticos en el centro (59.5 %); No hay comedor (57.2 %).
- *Dificultades con la participación de las familias:* Las familias no reconocen cuando sus hijos tienen necesidades especiales (84.7 %); Familias analfabetas, no hispanoparlantes o con escaso acceso a la cultura escrita que no pueden apoyar a sus hijos (78.08 %).
- *Dificultades con el acceso a internet:* El estudiantado no tiene acceso a internet en el centro (74.4 %); Los docentes tienen que usar su internet personal en el centro (65.2 %); La señal de internet es muy débil (76.2 %).
- *Debilidades en los procesos de acompañamiento pedagógico:* Directivos y técnicos de la sede central, regional y distrito creen que acompañar es solo pedir evidencias (44.7 %); El acompañamiento tiene un enfoque de supervisión y no de formación para la mejora (40.5 %); Existe incoherencia entre el currículo y los instrumentos de acompañamiento (39.4 %).
- *Debilidades curriculares:* Existe incoherencia entre el currículo y los libros de textos (53.55 %); Existe incoherencia entre el currículo y los registros de grado (45.3 %); El currículo está sobrecargado de contenidos (44.93 %); El currículo es rígido y no considera los distintos estilos de aprendizaje (31.4 %).

3. Analizando los datos de manera segregada, se concluye lo siguiente:

- Los centros que pertenecen a Jornada Escolar Extendida (JEE) son los que evidencian mayor satisfacción con la adecuación y pertinencia de sus planteles educativos.
- Los centros de modalidad Arte expresan mayores desafíos, respecto a otras modalidades, en lo relativo a pertinencia y coherencia curricular, cantidad de recursos educativos, acompañamiento pedagógico y disponibilidad de internet.
- Docentes y directivos de zonas urbanas marginales expresan mayores desafíos en relación con la gobernanza.
- Centros educativos urbanos y urbanos marginales expresan mayores desafíos con relación a la violencia escolar.
- Los centros rurales apartados expresan tener mayor carencia de recursos y espacios educativos, así como con el acceso a internet.
- Los centros educativos urbanos marginales y urbanos turísticos expresan mayores dificultades con la participación activa de las familias.
- El nivel secundario manifiesta tener mayores desafíos que el nivel primario respecto a los procesos de acompañamiento pedagógico y coherencia curricular.

4. Emerge la influencia de los partidos políticos en la gestión de los centros (52.35 %) como uno de los principales obstáculos para el liderazgo directivo y la gobernanza de las escuelas dominicanas.

Esto es coherente con lo planteado previamente por Gimeno y González (2003), quienes señalaban que el clientelismo y la política partidaria crea vulnerabilidad en el sistema educativo. Asimismo, el informe anual de IDEC (2024) enfatiza la importancia de despolitizar la educación y fortalecer la estructura institucional del sistema.

- 5.** La violencia escolar aparece identificada como el segundo factor que más afecta la calidad educativa en República Dominicana.

La magnitud de esta problemática ya ha sido confirmada en estudios previos (FSM y OEI, 2008; IDEICE y UNIBE, 2014; IDEICE, 2021; IDEICE, 2023; Pacheco-Salazar, 2019; Vargas, 2010) y exige la implementación de políticas y estrategias integrales que aborden tanto la atención oportuna de los casos de violencia escolar, como su prevención desde una mirada integral, sistémica y desde el enfoque de derechos humanos.

Por otro lado, solo un 29.01 % del personal docente y directivo considera que no maneja herramientas para la prevención de la violencia, mientras que un 26.41 % señala desconocer estrategias para el apoyo socioemocional del estudiantado. Esto nos indica que, en términos generales, se auto perciben con capacidad para el manejo asertivo de conflictos y situaciones de violencia.

Sin embargo, es contradictorio con estudios previos (Pacheco-Salazar y López-Yáñez, 2018; Pacheco-Salazar, 2019) que evidencian que el cuerpo docente dominicano carece de estrategias eficaces para hacer frente a esta problemática, por lo que estos hallazgos pudieran estar relacionados con el autoengaño o la deseabilidad social. Esto último queda ratificado en el hecho de que, si la mayoría del personal docente manejara estas herramientas, la incidencia de la violencia escolar a nivel nacional no sería tan alta (IDEICE y UNIBE, 2014; Pacheco-Salazar, 2019; OCDE, 2023³).

- 6.** El personal docente y directivo evidencian preocupaciones por la carencia de recursos educativos y la disponibilidad de internet.

Previamente, ya los actores educativos habían expresado la importancia de contar con tecnologías digitales en sus centros educativos, así como un modelo pedagógico adecuado que permitiese su correcta implementación (OEI, 2020).

Trabajos anteriores también han determinado que el cuerpo docente percibe que sus aulas no cuentan con los recursos apropiados para el desarrollo de las competencias de su estudiantado (Heinsen y Roncagliolo, 2022). Asimismo, un estudio previo realizado por la ADP (2023), determinó que el 87 % de las escuelas públicas no cuentan con laboratorio de ciencias, un 69 % no tiene laboratorio de informática, un 67 % no tienen salón de profesores y un 58 % no tienen comedor.

- 7.** Docentes y directivos reconocen un sinnúmero de barreras que dificultan la participación activa de las familias en los procesos de aprendizaje de sus hijas e hijos. Se hace necesario, entre otras cosas, fortalecer el trabajo y la articulación entre la Dirección de Participación Comunitaria, la Dirección de Orientación y Psicología y la Dirección de Educación Especial del MINERD, los programas nacionales de alfabetización de personas jóvenes y adultas, y las Asociaciones de Padres, Madres, Tutores y Amigos de la Escuela (APMAE) para atender estos desafíos.

³ Los estudiantes dominicanos participantes en la prueba PISA se sienten menos seguros en la escuela o en su entorno que sus pares de otros países y también declaran haber sido víctimas de acoso en mayor porcentaje (OCDE, 2023).

8. El acompañamiento pedagógico se reconoce como una modalidad formativa que puede tener un impacto positivo en el rendimiento académico del estudiantado (Reynoso, et. al., 2024). No obstante, el presente estudio evidencia que este aún no se encuentra del todo consolidada en República Dominicana por lo que se requiere continuar fortaleciendo la formación del personal acompañante y los protocolos de acompañamiento para fomentar una educación de calidad.

9. El personal docente y directivo expresa críticas importantes en relación al currículo educativo actualmente vigente, al reportar sobrecarga de contenidos e incoherencias respecto a los registros de grado y algunos libros de texto. Esta situación persiste desde años previos (Valera, 20021) cuando ya manifestaban las incoherencias y complejidades de los libros de textos en aquel momento vigentes. Todo esto resulta especialmente preocupante desde la consideración de que el currículo, los recursos didácticos y las competencias docentes son pilares clave de la calidad educativa (Shecker, 2003).

10. Dificultades relativas con la planificación no emergieron como problemas relevantes, a pesar de que estudios previos (OEI, IDEICE y MINERD, 2017; Rojas, 2014; Valera, 2001) han afirmado que existen serias dificultades en lo relativo a la planificación de las clases. En la última Evaluación de Desempeño Docente en República Dominicana, un 87 % de las planificaciones evaluadas no respondían a los indicadores de logro de la asignatura (OEI, IDEICE y MINERD, 2017).

Tampoco el tiempo fue señalado por docentes ni directivos como factor que obstaculiza la calidad educativa, a pesar de que la UNESCO (2021) ha determinado que el uso pedagógico del tiempo guarda una directa relación con los logros de aprendizaje.

11. Resulta significativo que al hablar sobre los principales problemas que afectan la calidad educativa, el personal directivo y docente no sitúan su práctica pedagógica ni su gestión curricular en el centro de la reflexión. Esto coincide con estudios previos (Heinsen y Roncagliolo, 2022) que concluyen que el personal docente muestra una auto percepción muy positiva respecto a la planificación, desarrollo y evaluación de situaciones de aprendizaje.

En lugar de considerar factores internos relacionados con su propio desempeño y métodos de enseñanza - aprendizaje, las y los docentes tienden a señalar fundamentalmente factores externos como las principales barreras para lograr la calidad educativa.

Este enfoque en factores externos podría sugerir una autopercepción limitada sobre el impacto que las propias prácticas pedagógicas tienen en el proceso educativo. Es fundamental, pues, impulsar procesos consultivos y formativos que propicien al docente mirarse, reflexionar sobre su práctica y reconocerse como un ente activo de los procesos de transformación del sistema educativo. Es esencial fomentar una cultura de reflexión continua entre el personal docente y directivo sobre su práctica profesional, como pilar clave para enfrentar y superar desafíos educativos.

12. Los cambios educativos no se logran solo con reformas y políticas desde arriba. Se requiere que las escuelas movilicen sus saberes y prácticas, y provoquen cambios desde abajo (López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 2021). En ese sentido, resulta interesante el ejercicio de suscitar que los centros educativos propongan soluciones a los problemas que afectan la calidad educativa que estos mismos han identificado. Este enfoque participativo empodera a docentes y directivos, y promueve un sentido de responsabilidad y compromiso hacia la mejora continua del sistema educativo.

En la Tabla 35, se puede observar la síntesis de las soluciones propuestas, entre las que llaman la atención las iniciativas de formar parte activa de los procesos de desarrollo y gestión curricular.

Tabla 35. Relación de soluciones planteadas por directivos y docentes

Problemas	Soluciones dadas por directivos y docentes
Influencia de los partidos políticos en la gestión escolar.	- Separar política y educación. - Mantener el enfoque en la labor educativa.
Falta de aulas de informática y de ciencia.	- Buscar la colaboración comunitaria para conseguir recursos. - Buscar recursos que permitan trabajar las competencias científicas y tecnológicas.
Sobrecarga de contenidos en el currículo educativo.	- Priorizar contenidos curriculares. - Participar activamente en la revisión curricular.
Incoherencia entre el currículo y algunos libros de textos.	- Participar activamente en la elaboración y revisión de materiales educativos. - Uso flexible y crítico de los recursos educativos.
Incoherencia entre el currículo y los registros de grado.	- Priorizar los registros de grado. - Participar activamente en la mejora de los registros escolares.
Problemática de violencia escolar.	- Mejorar la capacitación del personal educativo. - Promover la cultura de paz y la educación en valores. - Fortalecer la colaboración escuela - familia. - Fortalecer las medidas disciplinarias. - Aumentar la presencia de la policía escolar.
Familias analfabetas, no hispanoparlantes o con escaso acceso a la cultura escrita.	- Ofrecer programas de alfabetización a las familias. - Utilizar estrategias que faciliten la comunicación y traducción. - Involucrar y motivar a las familias. - Fortalecer la colaboración institucional.
Familias que no reconocen que sus hijos tienen necesidades educativas especiales.	- Sensibilizar a las familias con apoyo del Departamento de Orientación y Psicología.

Fuente: elaboración propia.

Es fundamental analizar en profundidad si las propuestas declaradas están siendo implementadas en alguna medida. En caso contrario, es preciso investigar si esto se debe a la falta de iniciativa individual, la ausencia de mecanismos institucionales para la recepción de propuestas, la falta de tiempo y/o sobrecarga de trabajo del personal directivo o docente, o si, por el contrario, estas propuestas reflejan una tendencia hacia la deseabilidad social.

13. Al referirse a la violencia escolar, el personal directivo y docente proporciona la mayor variedad de propuestas de solución. Sin embargo, la mayoría enfoca sus propuestas hacia el accionar del Ministerio de Educación. Esta perspectiva es particularmente prevalente cuando se aborda esta problemática en particular. Es decir, los actores educativos tienden a delegar la responsabilidad de implementar soluciones a las instancias superiores, en lugar de considerar estrategias de intervención desde el ámbito escolar y su propio accionar docente.

No obstante, se hace necesario prestar atención a la reiterada solicitud de recibir más capacitación que les permitan fortalecer las capacidades de autogestión para atender y prevenir la violencia en el contexto escolar. Esto permitirá, entre otras cosas, superar el predominante enfoque punitivo (evidenciado en la tendencia a solicitar más policías y normativas más severas), y trabajar en la prevención oportuna del fenómeno desde un enfoque de derechos humanos.

Asimismo, es necesario continuar fortaleciendo el rol del personal de Orientación y Psicología, evaluar las iniciativas nacionales que actualmente están siendo implementados y considerar la convivencia escolar en el marco de los programas para la reducción del abandono escolar.

Constituye un desafío para el país que la prevención de la violencia escolar y el favorecimiento de una convivencia escolar positiva sea abordada desde la formación inicial docente.

Referencias

- Andréu, J., García-Nieto, A. y Pérez, A.M. (2007). *Evolución de la Teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Asociación Dominicana de Profesores (ADP). (2023). *Estado de la Educación Dominicana*. ADP.
- Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: a research synthesis*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Dousdebés, A. (2021). *Estadística aplicada a psicología y educación*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Fundación Santa María (SM) y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2008). *Estudio de Convivencia Escolar en la República Dominicana*. Santo Domingo: Fundación SM, OEI.
- Garira, E. (2024). A Systemic Perspective to Realizing and Improving Quality of Education in Schools. *International Journal of Educational Reform*, 1-16, <https://doi.org/10.1177/10567879231222862>
- Gimeno, C. y González, R. (2003). La cuestión docente. En: UNESCO (2003). *Reinventar la escuela: ¿Qué opciones? Reflexiones sobre el futuro de la escuela y educación en la República Dominicana*. (pp. 148-196). UNESCO.
- Han, H. (2022). The effectiveness of weighted least squares means and variance adjusted based fit indices in assessing local dependence of the rasch model: Comparison with principal component analysis of residuals. *PLoS ONE*, 17(9): e0271992. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0271992>
- Heinsen, M. y Roncagliolo, R. (2022). Procesos de desarrollo curricular. Un análisis en el Primer Ciclo de Primaria en República Dominicana durante el año escolar 2021-2022. IDEICE y OEI.
- IDEC (2024). *Informe anual de seguimiento y monitoreo. Año 2023*. Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad.
- Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación Educativa (IDEICE) y Universidad Iberoamericana (UNIBE). (2014). *Estudio de prevalencia, tipología y causas de la violencia en los centros educativos de básica y media de la República Dominicana*. IDEICE y UNIBE.
- Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación Educativa (IDEICE) (2021). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana 2016*. República Dominicana. IDEICE.
- Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación Educativa (IDEICE) (2023). *La convivencia escolar en los centros educativos de la República Dominicana*. IDEICE.
- Levine, D. y Lezotte, L. (1990). *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice*. National Center for Effective Schools Research and Development.

López-Yáñez, J., & Sánchez-Moreno, M. (2021). Red, Comunidad, Organización. La Escuela como Ecosistema de la Innovación Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.002>

Meadows, D. (2008). *Thinking in systems*. Chelsea Green Publishing.

Ministerio de Educación (2023). *Anuario de Estadísticas Educativas. Año Lectivo 2021-2022*. Disponible en: <https://siie.minerd.gob.do/storage/app/uploads/public/63f/e40/b6a/63fe40b6abbc9829477616.pdf>

Ministerio de Educación, Ministerio de Administración Pública y Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo (2023). *SISMAP - Educación. Guía para los centros educativos*.

Muñoz, L. (s.f.). Estudios de factores asociados a la calidad de la educación escolar de Bogotá. *Educación y Ciudad*, 19, 57-68.

Murillo, J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Octaedro.

Murillo, J. (Coord). (2007). *Modelo Iberoamericano de Eficacia Escolar. Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Convenio Andrés Bello.

Murillo, J. (s.f.). Lecciones aprendidas de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina. *Educación y Ciudad*, 19, 7-16.

Murillo, J. y Martínez-Garrido, C. (2016). Factores de eficiencia escolar en la República Dominicana. *Innovación Educativa*, 16(72), 113-132.

Murillo, J., y Krichesk, G. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación*, 13(1), 71- 102. <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.1.005>

OCDE. (2023). *PISA 2022 Notas de país. República Dominicana*. Obtenido de https://www.oecd.org/pisa/publications/Countrynote_DOM_Spanish.pdf

OEI (2020). Informe de sistematización de la primera fase del Proyecto de Apoyo al Componente Pedagógico del Programa República Digital Educación 2017-2019. Disponible en: <https://oei.int/oficinas/república-dominicana/publicaciones/informe-de-sistematización-de-la-primera-fase-del-proyecto-de-apoyo-al-componente-pedagógico-del-programa-república-digital-educación-2017-2019>

OEI, IDEICE, MINERD (2017). *Evaluación del desempeño docente 2017 en República Dominicana. Informe de Resultados*.

Oviedo, H. y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 24(4), 572-580.

Pacheco-Salazar, B. y López-Yáñez, J. (2018). “Yo no me quedo dao”: el alumnado ante la violencia escolar. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1279-1292. <https://doi.org/10.5209/RCED.55306>

Pacheco-Salazar, B. (2019). *Ser, estar y con-vivir en la escuela. Una mirada profunda a la violencia escolar en República Dominicana*. OEI, INAFOCAM e INTEC.

Purkey, S. y Smith, S. (1990). Effective schools: a review. *The Elementary School Journal*, 83(1), 427- 452.

Ramos, Z. (2018). *Psicometría básica*. Fundación Universitaria del Área Andina

Restrepo-Ochoa, D. (2013). La teoría fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las representaciones sociales. *Revista CES Psicología*, 6(1), 122-133.

Reynoso, D., Martínez, S., Magdalena Fernández, M., & Arzelay, W. (2024). Acompañamiento pedagógico: estrategia que incide en el rendimiento académico de alumnos del nivel primario. *Ciencia y Educación*, 8(1), 23–41. <https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i1.2971>

Reynolds, D., Creemers, B., Nesselrodt, P., Shaffer, E., Stringfield, S. y Teddlie, C. (Eds.). (2014). *Advances in school effectiveness research and practice*. Elsevier.

Rojas, M. (2014). Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 27(14), 89-112.

Sammons, P. (2011). *School effectiveness and equity: making connections*. CFBT.

Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools. A Review of School Effectiveness Research*. OFSTED.

Sammons, P., Nuttall, D., Cuttance, P. y Thomas, S. (1995). Continuity of School Effects: A Longitudinal Analysis of Primary and Secondary School Effects on GCSE Performance. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(4), 285-307.

Scheerens, J y Bosker, R. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Pergamon

Scheker, A. (2003). Situación de la escuela dominicana. En: UNESCO (2003). *Reinventar la escuela: ¿Qué opciones? Reflexiones sobre el futuro de la escuela y educación en la República Dominicana*. (pp. 26-44). UNESCO.

Scheker, A. (s.f.) Calidad y equidad de la educación dominicana. En: OEI. (s.f.) *La educación dominicana al 2021*. (pp. 17-37). OEI.

Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., and King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: a review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323–338. doi: 10.3200/joer.99.6.323-338

Taveras-Sánchez, B. (2023). El acompañamiento pedagógico en República Dominicana: situación actual, propuestas y perspectivas de acción. RECIE. *Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 7(1), 53–77. <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i1.pp53-77>

UNESCO (2021). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019): reporte nacional de resultados. República Dominicana*. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380254/PDF/380254spa.pdf.multi>

Vargas, T. (2010). *Violencia en la escuela. Estudio cualitativo 2008-2009*. Santo Domingo, República Dominicana: Plan Internacional.

Zaiter, J. y Hernández, R. (s.f.). Psicoafectividad y calidad educativa. En: OEI. (s.f.) *La educación dominicana al 2021*. (pp. 107-119). OEI.

Anexo

Anexo 1. Resultados del Análisis Factorial Exploratorio – Prueba Piloto Encuesta.

El presente Análisis Factorial Exploratorio (AFE) contó con un análisis de componentes principales debido a su fácil interpretación al momento de desarrollar nuevas escalas con un conjunto grande de ítems y, a su vez, permite explicar la mayor cantidad de varianza posible en los datos (Pérez y Medrano, 2010). La rotación utilizada fue oblicua oblimin a fin de establecer una relación jerárquica entre los factores (Mendez y Rondón, 2012).

La muestra con la que fue realizado este análisis estuvo compuesta por 236 participantes con las siguientes características: un 84.7 % desempeña un rol de docente en la actualidad; el porcentaje para orientadores/psicólogos y directores fue el mismo (8.1 % respectivamente), mientras que el aquellos que se desempeñaba como coordinador representaban un 4.2 %. A su vez, el 88.6 % de la muestra labora en el nivel primario, seguido por el 7.2 % de secundaria y solo un 4.2 % estaba tanto en primaria como en secundaria. En cuanto a la tanda en que labora, se observó que el 91.2 % de estos participantes se encuentra trabajando en la Jornada Escolar Extendida, seguido por un 7.6 % que labora en tanda matutina y vespertina. Solo un .8 % labora en la tanda matutina. Por otra parte, el 83.9 % se encuentra en la modalidad académica y el 16.1 % en la técnico-profesional. En otro orden, al analizar la zona del centro educativo de los participantes, se observó que el 65.3 % se encuentra en la zona urbana, seguido del 24.2 % de la zona urbana-marginal y el 9.3 % en la zona rural. El resto se encuentra en la zona rural-apartada (.8 %) y la urbana-turística (.4 %).

Si bien la literatura expone que se debería contar con 5-10 participantes por cada ítem, Hair et al. (2010 citado en Mavrou, 2015) expone que es preferible que el tamaño muestral sea mayor a 100 participantes. Además, para Winter et al. (2009) el hecho de que exista un tamaño de la muestra pequeño no es base suficiente para rechazar un análisis factorial exploratorio, ya que dicho análisis podría revelar patrones útiles para el estudio sobre todo si los factores están bien definidos.

En ese sentido, fueron eliminados aquellos los ítems de acuerdo a varios criterios: a) que no se agruparan en un factor con cargas factoriales superiores a .4; b) que el factor estuviese compuesto por menos de tres reactivos; c) que exista similitud entre dos ítems de un mismo factor o d) que los ítems del factor presentaran poca varianza. En la Tabla 1 se muestran todos los ítems eliminados del instrumento original. En este punto es importante destacar que el presente análisis factorial exploratorio pudo identificar que los indicadores “Infraestructura: y pertinencia del plantel educativo” y “Currículo educativo: Cantidad de estudiantes por aula” tienen un ítem en común (“No hay suficientes aulas”). Por lo tanto, se optó por eliminar el ítem correspondiente al factor del indicador infraestructura. De igual manera, en el caso del indicador satisfacción con salario y condiciones laborales, la mayoría de las respuestas apuntaban a que la mayoría de los participantes tendían a responder “de acuerdo” o “muy de acuerdo”. Esto trae consigo que dicho indicador posea poca varianza. Por lo tanto, tal como establece Supo (2013) no asegura su correlación con la suma total. De ahí que este indicador haya sido descartado por completo.

De manera específica, del cuestionario original se eliminaron los siguientes factores con sus indicadores:

- *Gobernanza*: mecanismos de rendición de cuentas y transparencia

- *Desarrollo profesional docente*: satisfacción docente y vocación docente
- *Currículo y estrategias de enseñanza – aprendizaje*: tiempo y calidad de la planificación; evaluación continua, diversa y oportuna; atención a la diversidad e inclusión, y disponibilidad de personal.
- *Infraestructura*: Limpieza y mantenimiento plantel educativo

Es importante destacar que el cuestionario contaba con una pregunta al final en la que el 61.9 % consideró la extensión del cuestionario como largo o muy largo.

Tabla 1. Ítems eliminados luego del análisis factorial exploratorio

Factor de la prueba original	Indicador	Ítems eliminados
Gobernanza	Relación con sede central, regional y distrito	Ninguno
	Mecanismos de rendición de cuentas y transparencia	1, 2, 3 y 4
Liderazgo directivo	Formación y experiencia de los directivos escolares	1
Desarrollo profesional docente	Formación permanente de los docentes	1 y 5
	Vocación docente	1, 2 y 3
	Satisfacción con salario y condiciones laborales	1, 2, 3, 4, 5 y 6
Currículo y estrategias de enseñanza - aprendizaje	Currículo educativo	5 y 6
	Procesos de enseñanza - aprendizaje	4, 5 y 6
	Tiempo y calidad de la planificación	1, 2 y 3
	Evaluación continua, diversa y oportuna	1, 2, 3 y 5
	Atención a la diversidad e inclusión	1, 2, 3, 4, 5, 6 y 8
	Acompañamiento docente	Ninguno
	Cantidad y calidad de recursos educativos	4 y 5
	Disponibilidad de personal	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8
	Cantidad de estudiantes por aula	Ninguno
Convivencia	Relacionamiento entre estudiantes	1, 2, 10 y 11
	Situaciones de discriminación, violencia, castigo	
Infraestructura y recursos económicos	Disponibilidad de internet	Ninguno
	Adecuación y pertinencia del plantel educativo	1, 3, 6, 7, 11, 15 y 17
	Limpieza y mantenimiento plantel educativo	1, y 3
	Ruido y contaminación	Ninguno
Participación familias	Reuniones escuela - familia para seguimiento a los aprendizajes	2, 5, 6 y 7

Fuente: elaboración propia.

Una vez eliminados los ítems según los criterios anteriores se realizó una prueba de consistencia interna mediante un análisis de fiabilidad alfa de Cronbach donde fueron evaluados: a) la correlación ítem-total y la correlación al cuadrado (varianza explicada) con los reactivos de la escala. En ese sentido, del instrumento original fueron eliminados 62 ítems. El alfa de cada factor oscila entre .74 a .92 (ver Tabla 2), mientras que el alfa de cronbach total del cuestionario fue de .948

La versión final del Cuestionario sobre problemas que afectan la calidad educativa quedó conformado por 69 reactivos que se presentan en la Tabla 2.

La solución convergió en 22 iteraciones y explica el 71.74 % de la varianza a través de 15 factores (ver Tabla 3). Para la solución final del instrumento *los autovalores iniciales* superiores fueron mayores a 1. Los ítems presentaron cargas factoriales iguales y superiores a .44 dentro de su factor y comunalidades mayores a .55. En ese sentido, la prueba de esfericidad de Bartlett's fue significativa (11004.681, $gl= 858$, Sig.= .000) y el indicador de adecuación del tamaño de muestra Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fue adecuado (.858).

A su vez, si bien el análisis factorial exploratorio mantuvo varios factores con el mismo nombre del cuestionario original, es importante señalar el surgimiento de varios factores que surgieron a partir de la combinación de distintos indicadores. El primero recibió el nombre de “Condiciones laborales”. Este factor agrupa distintos factores del indicador Infraestructura / adecuación. En el caso de las Condiciones laborales, el análisis revela que los ítems hacen referencia a un “con qué” (ej. No hay con qué dar ciencias o informática), mientras que en el factor Infraestructura-Adecuación aluden al “dónde” (ej. no hay donde comer). En este punto, es importante señalar que las teorías que utilizaron los autores y la validación de expertos enlistaron estas categorías de manera separada. Sin embargo, el AFE las agrupó en un mismo factor.

De la misma forma, el factor Infraestructura-Contaminación surgió a partir de la combinación de ítems de dos indicadores del factor Infraestructura en la escala original (Ruido y Limpieza). Del mismo modo, el factor “Estrategias pedagógicas: clima de aula” también se origina de la agrupación de ítems de dos indicadores diferentes en la escala original: Currículo-procesos y Convivencia. Algo similar ocurrió con el Factor de Participación de familias, el cual agrupó ítems del factor original añadiendo otro del factor Currículo Atención en la escala original (“Las familias no reconocen que sus hijos tienen necesidades especiales”).

Tabla 2. Distribución de reactivos para cada factor del Cuestionario sobre problemas que afectan la calidad educativa (n = 236)

		1	2	3	4
Liderazgo	Directivos de centros no tienen buenas relaciones con el personal.	0.81			
	Directivos de centros no tienen suficiente liderazgo.	0.80			
	Directivos de centros no tienen suficiente formación.	0.78			
	Directivos de centros no planifican sus acciones.	0.73			
	Técnicos de regional y distrito no tienen suficiente liderazgo	0.72			
	Técnicos de regional y distrito no tienen suficiente formación.	0.68			
	Directivos de centros no dan orientaciones pedagógicas pertinentes.	0.63			
	Existe mucha influencia de los partidos políticos en la gestión de los centros.	0.54			
	Directivos de nuevo ingreso en los centros no conocen el funcionamiento de los centros educativos.	0.52			
Condiciones laborales	No hay aula de informática.		0.81		
	No hay aula de ciencia.		0.74		
	No hay computadoras / tabletas.		0.59		
	No hay materiales de higiene (jabón, detergente, papel de baño, etc.).		0.44		

		1	2	3	4
Infra-estructura: adecuación y pertinencia del plantel educativo	No hay comedor.			-0.90	
	No hay cancha (o está inhabilitada).			-0.86	
	No hay patio para el recreo.			-0.78	
	Las aulas son pequeñas y/o improvisadas.			-0.57	
	No hay salón de profesores.			-0.53	
	No hay suficiente ventilación.			-0.50	
	No hay suficiente iluminación.			-0.49	
Procesos de enseñanza - aprendizaje	Los docentes no manejan estrategias para la prevención de la violencia.				0.78
	Los docentes no manejan estrategias para mantener la motivación y el interés de los estudiantes.				0.77
	Los docentes no conocen estrategias para la resolución pacífica de conflictos.				0.75
	Los docentes tienen poca cultura de colaboración y trabajo en equipo.				0.75
	Los docentes no manejan métodos de enseñanza adaptados a distintos estilos y ritmos de aprendizaje.				0.72
	Los docentes no conocen estrategias para el apoyo socioemocional de los estudiantes.				0.69
	Los docentes no saben evaluar en base a competencias.				0.66

Nota. Método de extracción: análisis de componentes principales. La rotación ha convergido en 22 iteraciones.

Tabla 3. Distribución de reactivos para cada factor del Cuestionario sobre problemas que afectan la calidad educativa (n = 236) (Cont.)

		5	6	7	8
Infraestructura: Disponibilidad de internet	Los docentes tienen que usar su internet personal en el centro.	-0.81			
	La señal del internet es muy débil.	-0.79			
	Los estudiantes no tienen acceso a internet en el centro.	-0.70			
	No hay internet en el centro.	-0.66			
Currículo: Acompañamiento	El acompañamiento no ofrece suficiente retroalimentación para la mejora docente.		-0.81		
	No hay visitas frecuentes de acompañamiento.		-0.74		
	El acompañamiento tiene un enfoque de supervisión y no de formación para la mejora.		-0.69		
	El acompañamiento no se adapta a las necesidades individuales de cada docente y su grupo de estudiantes.		-0.57		
	Se utilizan instrumentos contradictorios para el acompañamiento.		-0.57		
Convivencia	La violencia escolar dificulta los aprendizajes.			0.92	
	La violencia escolar crea un ambiente inseguro.			0.88	
	La violencia escolar influye en la inasistencia y deserción.			0.86	
Infra-estructura: Contaminación	Hay mucha contaminación y basura en el entorno del centro.				-0.79
	Hay mucho ruido del entorno del centro.				-0.70
	Hay mal olor en el entorno del centro.				-0.67
	No se da mantenimiento al plantel escolar.				-0.48
	No hay agua para limpiar el plantel escolar.				-0.47

Nota. Método de extracción: análisis de componentes principales. La rotación ha convergido en 22 iteraciones.

Tabla 4. Distribución de reactivos para cada factor del Cuestionario sobre problemas que afectan la calidad educativa (n = 236)

(Continuación)

		9	10	11	12
Gobernanza: Relación con sede central, regional y distrito	La sede central, la regional y el distrito dan informaciones contradictorias a los centros.	0.84			
	Directivos y técnicos de la sede central, regional y distrito creen que acompañar es solo pedir evidencias.	0.72			
	Directivos y técnicos de la sede central, regional y distrito ignoran las necesidades reales de los centros.	0.71			
	Directivos y técnicos de la sede central, regional y distrito tienen poco interés en mejorar los problemas de los centros.	0.69			
	Directivos y técnicos de la sede central, regional y distrito piden informaciones de manera improvisada y urgente.	0.60			
Currículo: Cantidad de estudiantes	Hay sobrepoblación de estudiantes en las aulas.		-0.78		
	No hay suficientes docentes.		-0.71		
	No hay suficientes aulas.		-0.68		
Currículo educativo: pertinencia	El currículo es rígido y no considera los distintos estilos de aprendizaje.			-0.75	
	El currículo tiene un lenguaje muy técnico que dificulta su comprensión.			-0.72	
	El currículo no es relevante para la vida e intereses de los estudiantes.			-0.66	
	El currículo está sobrecargado de contenidos.			-0.65	
Desarrollo profesional	Ofrecen capacitaciones simultáneas al mismo docente.				0.80
	Las capacitaciones se realizan de noche o fines de semana.				0.75
	Ofrecen capacitaciones repetitivas; de los mismos temas.				0.66

Nota. Método de extracción: análisis de componentes principales. La rotación ha convergido en 22 iteraciones.

Tabla 5. Distribución de reactivos para cada factor del Cuestionario sobre problemas que afectan la calidad educativa (n = 236)

(Continuación)

		13	14	15
Currículo educativo: incoherencia	Existe incoherencia entre el currículo y los libros de textos.	0.91		
	Existe incoherencia entre el currículo y los registros de grado.	0.80		
	Existe incoherencia entre el currículo y los instrumentos de acompañamiento.	0.71		
Currículo: Cantidad de recursos	No hay suficientes recursos tecnológicos en el centro.		-0.75	
	No hay suficientes recursos didácticos en el centro.		-0.65	
	No llegan a tiempo los recursos educativos (registros y libros de textos) al centro.		-0.63	
Participación familias	Hay mucha violencia en las familias.			-0.73
	Familias analfabetas o con escaso acceso a la cultura escrita que no pueden apoyar a sus hijos.			-0.67
	Las familias no reconocen que sus hijos tienen necesidades especiales.			-0.63
	Las familias no asisten a las convocatorias del centro.			-0.45

En la Tabla 5 se muestran los estadísticos descriptivos y al análisis de fiabilidad para cada uno de los factores del instrumento. En ese sentido, el factor Liderazgo fue el que mayor varianza explicada obtuvo (24.44 %) de todos seguido de las Condiciones laborales (7.78 %) (Ver Tabla 6).

De manera específica, el factor Liderazgo tuvo una media de 11.38 (D.E = 35.71), con una asimetría de .23 y curtosis de .05. En cuanto al factor Condiciones laborales, la media fue de 6.42 (D.E= 11.55) con una asimetría de -.22 y curtosis de -.69. Para el factor de Infraestructura: adecuación, la media fue de 7.08 con una desviación estándar de 24.95, una asimetría de .51 y curtosis de -.07. Las estrategias pedagógicas mostraron una media de 7.93 (D.E. = 20.28), con una asimetría de .35 y curtosis de .25. A su vez, el factor “Infraestructura: Disponibilidad de internet” obtuvo una media de 8.09 (D.E. = 9.77), con una asimetría de -.53 y curtosis de -.49. El factor “Currículo: acompañamiento” mostró una media de 7.04 (D.E. = 13.09), con una asimetría de -.04 y curtosis de -.25. El factor de Convivencia mostró una media de 7.05 (D.E. = 5.19), con una asimetría de -1.29 y curtosis de 1.49. El siguiente factor “Infraestructura: contaminación” arrojó una media de 5.60 (D.E. = 14.04), con una asimetría de .49 y curtosis de .14. El factor “Gobernanza: Relación con sede central, regional y distrito” obtuvo una media de 7.07 (D.E. = 12.98), con una asimetría de -.08 y curtosis de -.51. En cambio, el factor “Currículo: Cantidad de estudiantes” resultó con una media de 6.00 (D.E. = 6.35), con una asimetría de -.47 y curtosis de -.58. Por su parte, el factor “Currículo educativo: no es pertinente” tuvo una media de 5.80 (D.E. = 8.68), con una asimetría de .26 y curtosis de -.16. El factor “Desarrollo profesional: formación docente” arrojó una media de 4.90 (D.E. = 5.33), con una asimetría de -.07 y curtosis de -.33. En torno al factor “Currículo educativo: incoherencia” se observó que obtuvo una media de 4.85 (D.E. = 5.91), con una asimetría de -.06 y curtosis de -.50. De manera similar, el factor “Currículo: cantidad de recursos” mostró una media de 5.94 (D.E. = 5.31), con una asimetría de -.48 y curtosis de -.29. Por último, el factor “Participación familias” tuvo una media de 7.96 (D.E. = 7.01), con una asimetría de -.58 y curtosis de .34.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos y análisis de fiabilidad de cada factor

Factor	M	DE	Asimetría	Curto- sis	% Vari- anza ¹	α ²
Liderazgo	11.38	35.71	0.23	0.05	24.44	.92
Condiciones laborales	6.42	11.55	-.22	-.69	7.78	.80
Infraestructura: adecuación	7.08	24.95	.51	-.07	5.79	.90
Estrategias pedagógicas: clima de aula	7.93	20.28	.35	.25	4.24	.88
Infraestructura: Disponibilidad de internet	8.09	9.77	-.53	-.49	4.00	.83
Currículo: acompañamiento	7.04	13.09	-.04	-.25	3.48	.85
Convivencia	7.05	5.19	-1.29	1.49	3.07	.90
Infraestructura: contaminación	5.60	14.04	.49	.14	2.85	.88
Gobernanza: Relación con sede central, regional y distrito	7.07	12.98	-.08	-.51	2.52	.86
Currículo: Cantidad de estudiantes	6.00	6.35	-.47	-.58	2.35	.80
Currículo educativo: no es pertinente	5.80	8.68	.26	-.16	2.10	.82
Desarrollo profesional: Formación docente	4.90	5.33	-.07	-.33	2.01	.71
Currículo educativo: incoherencia	4.85	5.91	-.06	-.50	1.92	.85
Currículo: cantidad de recursos	5.94	5.31	-.48	-.29	1.75	.77
Participación familias	7.96	7.01	-.58	.34	1.67	.74

Nota. El porcentaje acumulado de varianza explica el 71.43 % del instrumento. D.E. = Desviación Estándar;

¹ Porcentaje de varianza explicada; ² Alfa de cronbach

Referencias

Mavrou, I. (2015). Análisis factorial exploratorio: Cuestiones conceptuales y metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 19, 71-80.

Méndez, C. & Rondón, M. (2012). Introducción al análisis factorial exploratorio. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(1), 197-207. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502012000100014&lng=en&tlng=es.

Pérez, E. & Medrano, L. (2010). Análisis Factorial Exploratorio: Bases Conceptuales y Metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58-66.

Supo, J. (2013). *Cómo validar un instrumento: La guía para validar un instrumento en 10 pasos*. CreateSpace Independent Publishing Platform.

Winter, J.C., Dodou, D. & Wieringa, P.A. (2009). Exploratory Factor Analysis With Small Sample Sizes. *Multivariate Behavioral Research*, (44), 147-189.



USAID
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS
UNIDOS DE AMÉRICA



FLACSO
REPÚBLICA
DOMINICANA



INICIA
EDUCACIÓN

ideice
Instituto Dominicano de Evaluación e
Investigación de la Calidad Educativa

www.idec.edu.do

ISBN: 978-99934-50-21-4



9 789993 450214